



ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА



Журнал издается с 2008 года

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

- Е.В.Головнева*
К вопросу о повышении качества профессиональной подготовки учителя начальных классов 3
- Н.А.Головнева*
Содержательные аспекты формирования профессиональной готовности
будущего учителя к взаимодействию с субъектами образовательного процесса 8
- С.И.Алмаши*
Коммуникативная компетентность как составляющая готовности к педагогической инновационной деятельности 13

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

- Т.А.Дергунова*
Технологии литературного развития младших школьников 19
- Г.Г.Зайдуллина*
Причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста 24
- С.В.Коваленко*
Особенности механизмов психологической защиты «Я» несовершеннолетних, совершивших гомоцидные действия 32
- С.Б.Фадеев*
Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами народной культуры 39

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

- И.И.Легостаев*
Парадигмальный подход к системной методологии педагогики 45
- Б.В.Емельянов, О.Б.Ионайтис*
Репрессированная педология (история одного большевистского аутодафе) 54
- С.Б.Целиковский*
Модель психической саморегуляции как теоретическая основа анализа
криминального агрессивного поведения и личности преступника 58
- А.В.Кандаурова*
К вопросу о структуре социального взаимодействия 62
- Л.Н.Балецкая*
Атрибуция успеха в системе ключевых категорий современной психологии 67
- В.С.Вербовская*
Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия 74
- Л.А.Ибрагимова, А.М.Салаватова*
Этнокультурный компонент в деятельности современных школ региона 79
- И.И.Евдокименко*
Использование наставничества в организации исследовательской
деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений 84
- Т.Л.Середовских, Л.С.Солодовникова*
Организация педагогического сопровождения формирования
исследовательской культуры обучающихся в деятельности НОУ 90

РЕЦЕНЗИИ

- Е.В.Гутов*
Емельянов Б.В., Куликов В.Б. Иконография русской мысли 95

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Горлов С.И., доктор физико-математических наук, профессор (Нижевартовск)

Заместители главного редактора:

Карпов А.К., кандидат филологических наук, профессор (Нижевартовск)

Коричко А.В., кандидат педагогических наук, доцент (Нижевартовск)

Ответственный редактор

Ибрагимова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Нижевартовск)

Ответственный секретарь

Истомина И.П., кандидат психологических наук, доцент (Нижевартовск)

Члены редакционной коллегии:

Абрамов А.В., доктор педагогических наук, профессор (Нижевартовск)

Азизов Х.Ф., доктор физико-математических наук, профессор (Нижевартовск)

Алексеева Л.В., доктор исторических наук, профессор (Нижевартовск)

Бурханов Р.А., доктор философских наук, профессор (Нижевартовск)

Викулова Л.Г., доктор филологических наук, профессор (Москва) Московский городской государственный университет

Гончарова Е.В., доктор педагогических наук, профессор (Нижевартовск)

Дайхин Т.Л., доктор филологических наук, доцент (Нижевартовск)

Ерохин В.Н., доктор исторических наук, доцент (Нижевартовск)

Игнатъев М.Б., доктор технических наук, профессор (Санкт-Петербург) Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

Косьянов П.М., доктор физико-математических наук, профессор (Нижевартовск)

Кузнецова Л.Г., доктор педагогических наук, доцент (Нижевартовск)

Култышева О.М., доктор филологических наук, доцент (Нижевартовск)

Медведев С.С., доктор биологических наук, профессор (Санкт-Петербург)

Михайлова О.Ю., доктор психологических наук, профессор (Нижевартовск)

Наумов Н.Д., доктор философских наук, доцент (Нижевартовск)

Полищук В.И., доктор философских наук, профессор (Ишим) Ишимский государственный педагогический институт им. П.П.Ершова

Польнская И.Н., доктор педагогических наук, доцент (Нижевартовск)

Рянская Э.М., доктор филологических наук, доцент (Нижевартовск)

Сапожникова Н.В., доктор философских наук, доцент (Нижевартовск)

Скульмовская Л.Г., доктор социологических наук, профессор (Нижевартовск)

Соколов С.Н., доктор географических наук, доцент (Нижевартовск)

Солодкин Я.Г., доктор исторических наук, профессор (Нижевартовск)

Степанова В.В., доктор исторических наук, профессор (Нижевартовск)

Усманов И.Ю., доктор биологических наук, профессор (Уфа)

Филатова О.Е., доктор биологических наук, профессор (Сургут) Сургутский государственный университет

Цысь В.В., доктор исторических наук, доцент (Нижевартовск)

Литературный редактор Фридман Т.А.

Технический редактор Борзов Е.С.

Художник обложки Павлова Л.П.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

Адрес редакции: 628605, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56.

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 01.12.2013

Формат 60×84 1/8. Бумага для множительных аппаратов

Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12

Тираж 1000 экз. Заказ 1515

*Отпечатано в Издательстве Нижевартовского государственного университета
628615, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*

ISSN 2311–1402 (печатная версия)
ISSN 2311–4444 (электронная версия)

© Нижневартовский государственный университет, 2013

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

УДК 378:373.3

Е.В.Головнева
Стерлитамак, Россия

E.V.Golovneva
Sterlitamak, Russia

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ENHANCING PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Аннотация. В статье показаны основные проблемы повышения качества профессиональной подготовки учителя начальных классов, раскрыты механизмы и принципы реализации прогнозно-перспективного подхода к обеспечению качества, вопросы совершенствования содержания и форм педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование; профессиональная подготовка учителя начальных классов; инновационные технологии обучения и воспитания младших школьников; гуманизм.

Abstract. The paper examines major issues regarding quality improvement of professional training of primary education teachers, describes mechanisms and principles of forecasting and perspective approach, means of enhancing content and types of pedagogical education.

Key words: pedagogical education; professional training of primary teachers; innovative technologies in primary education; humanism.

Сведения об авторе: Головнева Елена Вениаминовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики начального образования.

Место работы: Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет».

About the author: Golovneva Elena Veniaminovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education Pedagogy.

Place of employment: Sterlitamak branch of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Training Bashkir State University.

Контактная информация: 453103, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, ул. Дружбы, д. 47а, кв. 21; тел. 9279202864.

E-mail: golovneva_ev@mail.ru

Становление новой социальной культуры постиндустриального общества, радикальное реформирование социальных отношений, общественного устройства в России актуализировали задачу развития новых путей совершенствования содержания и форм организации образования как сферы развития сущностных сил человека, актуализации им своей творческой, родовой, трудовой, инновационной природы.

Сущность перехода к новой эпохе интеллектуально-информационной цивилизации XXI в. проявляется, по мнению Н.А.Селезневой, А.И.Субетто, в преодолении неэффективности современных механизмов цивилизационного развития и предполагает разработку механизмов устойчивости социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта [3. С. 83]. Таким образом, переход к новой модели устойчивого развития общества и общественного интеллекта предполагает трансформацию института образования в образовательное общество. Синтетическая революция в механизме цивилизационного развития, а следовательно, человеческая и образовательная революция в качестве ее компонентов, усилили императив социализации и углубленной разработки образовательного человековедения, когда наиболее интенсивно изучаемыми становятся все более сущностные образовательные процессы, имеющие целью преобразование внутреннего мира человека.

А.И.Субетто выделил следующие составляющие образовательной революции как существенной части синтетической цивилизационной революции, происходящей в мире в последние 50—30 лет: системную, которая характеризуется увеличением технологических, экологических и информационных компонентов в его региональном, страновом и глобальном измерении; ... рефлексивную, отражающую смену парадигм в образовании и становление системной, классификационной, циклической, качественной, методологической парадигм на основе принципа неклассического гуманизма, в котором происходит сдвиг от эгоцентризма к экоцентризму [3. С. 86].

Неклассичность гуманизма, по мнению автора, в данной трактовке расширяет само это понятие, сложившееся первоначально в физике на основе принципа дополнительности Бора. Сам принцип дополнительности характеризуется в сфере образования космоантропоцентрическими измерениями, и качество будущетворения и социоприродной гармонии зависит от уровня самопознания человеком самого себя, от его готовности взять на себя ответственность за гармонизацию социоприродной эволюции.

В данном контексте стремление человека к образованию, к самосовершенствованию приобретает характер высшей социальной ценности, создающей ключевые условия для его самореализации в динамично изменяющемся социуме.

Проблема оптимизации формирования личности студента в системе вузовской профессиональной подготовки учителей начальных классов связана с рядом вопросов совершенствования содержания и форм организации педагогического образования; предполагает перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную; реализацию принципов инновационности, открытости педагога культуре и обществу; введение диалога, полифонии в педагогическую деятельность.

Социальная функция педагогического образования (А.Л.Андреев, В.С.Библер, М.М.Богуславский, Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, Б.С.Гершунский, В.П.Зинченко, Л.А.Ибрагимова, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин, А.Д.Солдатенков, М.Г.Тайчинов) в настоящее время не ограничивается только передачей знаний от учителя к ученику; подготовкой специалистов, умеющих оперировать информацией, владеть компьютерными технологиями, мыслить профессионально-прагматично в соответствии с требованиями рынка и социальным заказом современного общества. Важнейшей задачей образования на современном этапе является подготовка к жизни молодежи как субъекта формирующейся культуры мира, культуры нового качества, отражающей гармонию природы и общества, сущностью которой является гуманизм.

В практике профессионального педагогического образования идея гуманизации реализуется в личностно-ориентированных технологиях обучения, управления учебно-познавательной и педагогической деятельностью, позволяющих усилить человекотворческую компоненту подготовки специалистов на основе нового цивилизационного взгляда на цели системы образования (А.А.Вербицкий, И.А.Зимняя, Г.Б.Корнетов, А.М.Новиков, А.А.Орлов, Н.А.Селезнева, А.И.Субетто и др.).

Применительно к нашим исследованиям, важное методологическое значение имеет ряд положений, раскрывающих направленность эволюции института образования в сторону приобретения им функции важнейшего цивилизационного механизма развития, отвечающего за опережающее развитие качества современного человека, качества общественного интеллекта и качества самих образовательных систем в обществе. Опережающее развитие интеллекта, а следовательно, опережающее развитие качества науки, культуры, образования и личности станут, по мнению А.И.Субетто, законом адекватности в новой модели устойчивого развития цивилизации в XXI в. [2. С. 108].

Важной в этом процессе является форма каскадного опережения, связанного с иерархией организации общественного интеллекта и единого корпуса знаний как его «ядра», обуславли-

вающего переход в исследовании социоприродной эволюции общественного интеллекта к механизму действия закона *опережающего развития качества человека, качества общественно-го интеллекта и качества образовательных систем в обществе*. Данный закон реализуется через принцип первичного опережения живым знанием овеществленного знания в образовательном процессе, принцип двойного опережения в подготовке учительского и преподавательского состава, принцип тройного опережения в подготовке кадров высшей квалификации в сфере образованиееведения.

Положения закона экстраполируются нами на систему профессиональной подготовки учителей начальных классов в вузе.

В плане дальнейшего развития представлений о реализации принципа опережения, связанного с решением проблемы управления качеством профессионально-педагогического образования, для нас представляют интерес исследования В.А.Федорова, который выделяет необходимость обеспечения двойного опережения, включающего опережающее развитие педагогического образования и опережающее развитие производства хозяйственных отраслей, в рамках которых осуществляется подготовка персонала. Автор подчеркивает, что качество подготовленных специалистов должно опережать уровень функционирования производства своим инновационным содержанием, ориентированностью на перспективные социальные, технические, экономические технологии [6. С. 160].

Применительно к системе профессиональной подготовки учителя начальных классов данное положение прогнозо-перспективного подхода к обеспечению качества означает, что качество подготовки специалистов для начального звена общеобразовательной школы должно опережать уровень функционирования начальной школы своим инновационным содержанием, ориентированностью на освоение будущими специалистами инновационных технологий обучения и воспитания младших школьников.

Поиск способов решение данной задачи нашел отражение, с одной стороны, в модернизации содержания цикла педагогических дисциплин и обновлении программно-методического обеспечения преподаваемых курсов, с другой — в развитии у будущих учителей начальных классов нового опережающего и предвидящего стиля мышления, который позволяет ориентироваться в нетрадиционных ситуациях, вырабатывать инновационные подходы и конструктивные механизмы практической деятельности. Опережающее мышление основывается на проблемном подходе к реальной ситуации, практической жизни и актуализирует задачу выработки у обучающихся навыков и умений видеть противоречия (стимулы и тормозы) инновационных процессов, различать преобладающие тенденции и содействовать реализации наиболее оптимальных из них для общества и для себя.

Такой подход, на наш взгляд, позволяет обеспечить дистанцирование в образовательном процессе от жесткого стереотипа «от прошлого к будущему» в сторону вероятностной постановки «от прогнозируемого будущего к настоящему», и тем самым достигнуть развития перспективного стиля мышления у обучающихся, формирования механизмов прогнозирования, ориентирования на актуальную и наиболее вероятную социокультурную ситуацию; развить у студентов способность адекватного восприятия педагогических новаций, психологическую установку как на восприятие нового, так и на применение его в предстоящей деятельности; такие умения и навыки, которые позволят будущему педагогу стать автором собственной концепции воспитания и обучения младших школьников (выступить в роли педагога-исследователя, подготовить заявку на инновационную деятельность, составить проект, выделить критерии педагогической экспертизы, создать интегрированные курсы и т.п.), вооружить будущего учителя необходимыми знаниями и сформировать у него соответствующую установку на подготовку учащихся к творческо-исследовательской деятельности.

Данные положения были опредмечены, конкретизированы и применены нами в опытной педагогической работе со студентами факультета педагогики и психологии при изучении дисциплин педагогического цикла и проведении спецкурса «Педагогическая инноватика», необходимость введения которого была обусловлена кардинальным расширением инновационного поля и педагогического творчества на рубеже XX—XXI вв., что было ранее, как отмечает М.В.Богуславский, уделом редких педагогов-исследователей и преподавателей немногих экспериментальных школ [2. С. 6—7]. Современный учитель может реально претендовать на различные роли: разработчика образовательной программы или положения об экспериментальной площадке в регионе; эксперта учебников, когда из нескольких возможных вариантов нужно выбрать один; автора новых курсов — в случае, если школа становится специализированной, гимназией или лицеем.

При этом в качестве стимулирующих субъектов инновационных процессов выступили как государственные органы (Министерства образования и науки Российской Федерации, Республики Башкортостан, региональные структуры, администрации школ), так и негосударственные структуры, частные фонды, например, Международный фонд «Культурная инициатива», спонсор программы «Обновление гуманитарного образования России» известный американский предприниматель и общественный деятель Джордж Сорос и другие.

Важное методологическое значение для нашей педагогической работы имел анализ оснований педагогической инноватики, проведенный М.В.Богуславским (1995 г.). Признавая правомерность описательного понятия «педагогическая инноватика» как науки о создании, восприятии, оценке, освоении и применении педагогических новшеств (С.Д.Поляков, Н.Р.Юсуфбекова), в котором обозначены основные содержательные блоки, способные составить программу преподаваемой дисциплины в вузе (В.А.Сластенин, Л.С.Подымова) [4], автор отмечает особое значение формирования у будущих учителей сферы восприятия инновационных процессов, способности адекватного восприятия педагогических реформ, принятия их неизбежности; обучения студентов выбору правильной тактики, определению базовых ценностей для осуществления действенных и успешных преобразований в обновляемой социально-педагогической среде, а также учета геополитической и социокультурной специфики российской цивилизации. «Без понимания и восприятия таких ментальных оснований как приспособительно-преобразовательный, адаптационный характер отечественной педагогики, примат коллективных форм над индивидуальными, ценностей духовного воспитания над собственно рациональным обучением, трудно рассчитывать на успех педагогических инноваций», — подчеркивает автор [2. С. 7].

Особую значимость в связи с этими факторами для нас имели диагностика объективных потребностей нововведений в высшей профессиональной школе, анализ достижений теории и практики в обновляемой сфере, моделирование конечных результатов нововведений, прогнозирование последствий инноваций, проработка условий внедрения и критериев оценки педагогической деятельности.

Прогнозо-перспективный подход базируется на необходимости реализации закона опережения относительно качества подготовки будущего учителя начальных классов и используется в нашей работе для разработки технологии психолого-педагогического сопровождения формирования личности будущего учителя начальных классов в совершенствования его как профессионала в области развивающего воздействия на подопечных. Личностный и профессиональный рост будущего специалиста выступает как одна из главных образовательных целей вузовской профессиональной подготовки учителя начальных классов.

Особо значимую по своей психологической ответственности роль в стимулировании активности студентов факультета в целях совершенствования себя как настоящих профессиона-

лов обучения и воспитания детей младшего школьного возраста имеет компетентное, научно обоснованное педагогическое управление данным процессом.

Педагогическое управление разносторонним развитием личности будущего учителя предполагает включение в контекст занятий материала о духовно-нравственных ценностях человечества, национально-культурных достижениях в практике воспитания подрастающего поколения; соответствующее обновление учебных программ и адекватное ему совершенствование учебной и методической литературы, а также детерминируемое этими трансформациями изменение используемых педагогами приемов психолого-педагогического воздействия на обучаемых.

Целенаправленная конкретизация и постановка перед субъектами педагогического действия задач личностного и профессионального роста; поиск, обоснованный отбор и использование адекватных преобразовательному замыслу содержания и видов деятельности студентов в условиях аудиторной и самостоятельной работы; выбор и включение в контекст работы разнообразных средств педагогического влияния преподавателей на потребностно-мотивационную, интеллектуально-мировоззренческую, эмоционально-волевою и деятельностно-поведенческую сферы будущих учителей позволят оптимизировать процесс реализации инновационных технологий, направленных на формирование педагогического профессионализма будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Общество и образование: социокультурный профиль России // Педагогика. 2002. № 6.
2. Богуславский М.В. Современные социокультурные основания педагогической инноватики // Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании: Мат-лы междунар. конф. М., 1995.
3. Селезнева Н.А., Субетто А.И. Принципы, законы и структура науки об образовании. Императив неклассического синтеза // Актуальные проблемы социологии, психологии и социальной работы. Вып. 4. Барнаул, 1999.
4. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
5. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Известия РАО. 2000. № 3.
6. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург, 2001.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СУБЪЕКТАМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**CONTENT OF
PROFESSIONAL READINESS
OF A FUTURE TEACHER TO
INTERACT WITH MEMBERS OF
EDUCATIONAL PROCESS**

Аннотация. В статье раскрыты содержательные аспекты формирования профессиональной готовности будущего учителя к взаимодействию с субъектами образовательного процесса; охарактеризованы особенности использования разнообразных источников информации, способствующих формированию профессионального мастерства.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов; профессиональная готовность будущего учителя; субъекты образовательного процесса.

Сведения об авторе: Головнева Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики начального образования.

Место работы: Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет».

Abstract. The article explores content of a teachers' readiness for future interaction with members of educational medium, analyses the use of various information resources contributing to improvement of professional skills.

Key words: Training of primary education teacher students, professional readiness of a future teacher, members of educational process.

About the author: Golovneva Natalia Alexandrovna, senior lecturer at the Department of Primary Education Pedagogy.

Place of employment: Sterlitamak branch of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Training Bashkir State University.

Контактная информация: 453103, г. Стерлитамак, ул. Островского, д. 1а, кв. 202; тел. 9279202864.
E-mail: golovneva_n@mail.ru

Одной из актуальных проблем современного общества является формирование нового потенциала системы образования. Образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые ценности материальной и духовной культуры, достижения науки и культуры, этнонациональные традиции и цели развития общества, обеспечивается преемственность поколений.

В научно-педагогической литературе образование понимается как: оптимальный способ вхождения человека в мир науки и культуры; система воспитательных и образовательных учреждений в рамках конкретного города, села, региона, страны; формирование знаний, умений, навыков, познавательных, интеллектуальных способностей, т.е. обучение, создающее целостный образ мира и себя как части мира; обучение способностям понимать и развивать себя; «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства» (Закон РФ «Об образовании»); результат обучения и воспитания.

Образование можно воспринять (как процесс и результат), только увидев его роль и место в развитии личности. В английском языке слово «education» (от лат. «education» — воспитание, разведение, выращивание) тоже охватывает весь процесс приобщения человека к культуре общества, как это было отражено и в словаре В.И.Даля. «Образование» происходит от глаголов «образовать, образовывать», которые восходят к глаголу «образить», имеющему много значений: давать вид, образование; обтесывать, слагать нечто целое, отдельное; устраивать, учреждать, основывать, создавать; улучшать духовно, просвещать. Образование (ума и нрава, по Далю) есть целостный процесс придания душевного, умственного и духовного образа растущему человеку [2. С. 613].

Э.Н.Гусинский и Ю.И.Турчанинова, развивая представления об образовании, рассматривают его как некое достояние личности, проявляющееся в ее поведении. Оно заключается в

психике субъекта, принадлежит его индивидуальной культуре, формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения личностью опыта познания мира. Образование в значительной степени зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большей мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия [1. С. 99].

Общество и государство, родители и другие субъекты образовательно-воспитательного процесса стремятся определенным образом направить усилия на формирование и развитие личности. Рассматривая процесс образования как движение личности в поле культуры сообщества, можно выделить две его составляющие: с одной стороны, человек активен, он двигается по пути познания, разрабатывает и совершенствует индивидуальную систему моделей мира. С другой стороны, личность растет в культурной среде и становится ее неотъемлемой частью, принимает нормы, обычаи и привычки, осваивает модельный фонд, принадлежащий обществу.

Взаимодействие личности с культурой общества в своем конкретном развертывании реализуется через непосредственное общение с отдельными людьми, каждый из которых является носителем определенных привычек и обычаев, придерживается определенных нравственных норм, владеет некоторой культурной информацией. Соприкосновение со всеми особенными штрихами культуры раздвигает горизонты образования личности.

Необходимо учитывать, что любое взаимодействие потенциально образовательно, но на деле по настоящему существенное влияние на личность оказывают только те его элементы, которые становятся значимыми для личности. Характер влияния определяет содержание, форму и плодотворность последующего взаимодействия, в процессе которого педагог и ученики воспринимают, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой — их индивидуальные личностные качества.

Поэтому, одним из важнейших факторов формирования личности ученика в образовательном пространстве является сама личность педагога: его личностные и профессиональные качества, ценностные ориентации, умение влиять на ребенка. Педагогическое воздействие на личность человека должно быть тонким и искусным, так как в каждой создаваемой учителем педагогической ситуации проявляются его доминирующие ценностные представления и компетентность. Компетентность преподавателя как субъекта менеджмента характеризуется его готовностью к выполнению профессиональных функций, организации взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, гармоничным единством социальных установок и его психолого-педагогической подготовки.

В профессиональной подготовке будущего учителя важное значение имеют вопросы о содержании педагогического процесса; о направленности образования и задачах формирования личности; о методах, средствах, источниках, определяющих эффективное формирование профессиональной готовности будущего учителя к взаимодействию с субъектами образовательного процесса.

На основе проведенного анализа научно-педагогической литературы было выявлено, что модель управления педагогическим процессом должна быть адаптивной, учитывать изменяющиеся условия; соответствовать уровню взаимодействия участников процесса; отражать особенности организации взаимодействия учителя со всеми субъектами образовательного процесса. Способность к взаимодействию и сотрудничеству выступает как проявление высокого уровня профессионального мастерства, результат постоянного совершенствования профессиональной деятельности учителя, постоянной работы над собой.

Разработка новых образовательных технологий параллельно с изменениями в цивилизационном процессе приводит к необходимости постоянного развития и совершенствования системы образования, которая в настоящее время включает в себя все более возрастающую номенклатуру учреждений. Эта система учитывает наличие разных этапов развития человека,

различных специфических для каждого этапа проблем, которые требуют для решения сочетания усилий разных специалистов в многочисленных организационных формах.

Мы считаем, что уровень методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей может быть существенно повышен за счет наполнения образовательно-воспитательного пространства студентов познавательной и педагогически значимой жизнедеятельностью, а также целенаправленного использования разнообразных источников информации, способствующих формированию профессиональной готовности будущего учителя к взаимодействию с субъектами образовательного процесса.

В настоящее время мы концентрируем свое внимание на восьми источниках такого рода, научное представление которых сопровождается демонстрацией присущих каждому из них обучающе-образовательного и воспитательно-развивающего потенциалов, овладение которыми повышает уровень общеличного и профессионально-педагогического развития студентов.

Первый источник профессионально-педагогического становления будущих учителей — образовательно-воспитательный процесс учебного заведения во всем многообразии его проявлений, его обучающе-образовательный и воспитательно-развивающий потенциал.

Содержание данного источника предполагает теоретико-методологическое обоснование социальной значимости и научной целесообразности осмысленного включения в содержание профессиональной подготовки информации обо всех имеющих отношение к этой работе психолого-педагогических феноменах и учебно-воспитательных реалиях, о логике их расположения в структуре учебных курсов, о методике преподнесения информации об их сути и содержании, а также трактовку сущности изучаемых учебных дисциплин как носителей обобщенной информации о функционировании образовательно-воспитательной среды, демонстрацию ее использования в предметном обогащении профессионально-личностной культуры будущих учителей.

Второй источник — опыт профессиональной деятельности учителей и воспитателей общеобразовательных, специальных и дополнительных образовательно-воспитательных учреждений.

При характеристике этого источника мы обращаем внимание студентов на индивидуально-творческое переосмысление постановки педагогами задач целенаправленной подготовки детей к самостоятельной жизни, к включению в интеллектуальную, трудовую, духовно-нравственную, правовую, экологическую, экономическую, эстетическую, физкультурно-спортивную и иную социально значимую жизнедеятельность общества; методически обоснованное использование в качестве фундаментальной научной основы для проектирования и управления образовательно-воспитательной деятельностью в многонациональном детско-юношеском сообществе школы содержания общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей; создание для молодого поколения условий для всестороннего развития и последовательного совершенствования природных задатков.

Третий источник — педагогически сориентированное содержание публикуемых средствами массовой информации материалов об образовательно-воспитательной деятельности учреждений с педагогической направленностью.

Данный источник предполагает профессионально-журналистское преломление в доступных массовому читателю, зрителю и слушателю изданиях и передачах прогрессивных педагогических идей, а также оригинально-авторское применение их в образовательно-воспитательной деятельности, подготавливающей подрастающее поколение к жизни и труду; аналитическое, экспертно-оценочное описание использования в школах примеров героического участия земляков в ратных событиях и трудовых делах республиканского и государственного масштабов, в научных открытиях, в культурно-массовых мероприятиях.

Четвертый источник: учебная и методическая литература по специальности.

Рекомендуемое будущим учителям содержание данного источника позволяет создать в сознании обучающихся своеобразное панорамное видение каждым выпускником вуза базы применения знаний по специальности. Литература такого рода способствует четкому очерчиванию реальных границ распространения специально-предметного действия в системе образования. Ее содержание формирует в сознании обучающихся стержень для обогащения специально-предметной и профессиональной педагогической и методической культуры.

Пятый источник: научно-педагогическая литература. Научные монографии, а также диссертации по итогам научно-педагогических исследований и их авторефераты способствуют своим содержанием проникновению студенческого сознания вглубь интересующих будущих учителей психолого-педагогических фактов и явлений. Логикой проведения научно-педагогических исследований их авторы учат новое поколение педагогов программировать и приводить в движение процессы всестороннего развития подопечных, а на этом фоне — отслеживать характер и особенности содержания отдельных личностных качеств и свойств под влиянием наставнических воздействий, прививают будущим специалистам культуру гуманистического развивающего воздействия на подопечных.

Ознакомление будущих педагогов с массивом доступных монографических и реферативных представлений хода и итогов научно-педагогических исследований вносит в профессиональное сознание обучающихся методологически ценное организующее начало, высоконаучный управленческий момент, поднимает их сознание на достаточную высоту и широту восприятия психолого-педагогических феноменов и школьно-производственных реалий. Целенаправленная проработка источников научно-педагогического характера — ключ к искусству научного описания целенаправленно изменяемой специалистами-педагогами образовательно-воспитательной среды, а соответственно — и творческого представления результатов собственных поисков в курсовых и дипломных работах, в докладах и публикациях студентов на международных, всероссийских, региональных и внутривузовских научно-практических конференциях.

Шестой источник: художественная литература о школе и учителе в образовательно-воспитательном контексте.

Художественная и публицистическая литература о школе и учителе-воспитателе раскрывает разнообразные стороны педагогического новаторства и творчества учителей и родителей в области социализации и повышения уровня многообразной культуры детей.

Седьмой источник — образ жизни народов, населяющих сегодняшней Башкортостан, его обучающе-образовательный и воспитательно-развивающий потенциал.

Организуемое вузовскими наставниками погружение будущих учителей-воспитателей в образ жизни местных народов позволяет формировать и укреплять в их сознании убежденность в том, что историческое величие и высокая духовность народов, населяющих сегодняшней Башкортостан, предопределена их стремлением к сохранению и преумножению гуманистической культуры как опыта народного воспитания. На примере лучших школ Республики Башкортостан студенты педвуза профессионально анализируют и положительно оценивают возможность перенесения опыта семейного воспитания в образовательное пространство школы. Студенты осваивают образцы сотрудничества школы, семей учащихся и местной общественности в разнообразной подготовке подрастающих поколений к расширенному воспроизводству своей регионально-этнической культуры, к созиданию новых материальных и духовных благ.

Восьмой источник: мировая и национальная культура.

Освоение будущими учителями явлений мировой и национальной культуры способствует личностному и профессиональному развитию будущих учителей, проникновению студенче-

ского сознания в существеннейшие сферы изучаемых психолого-педагогических явлений и управлению этими явлениями на достаточном теоретико-методологическом уровне.

Осуществленный мониторинг динамики профессионального становления студентов позволяет сделать вывод, базирующийся на результатах контрольных срезов, проведенных до и после проведения экспериментальной работы. Целью исходного среза было изучение уровня знаний студентов об источниках профессионально-педагогического становления. По результатам выполненного теста студенты относились к одному из трех уровней: 1-й уровень (низкий) — 60,3%, 2-й уровень (средний) — 37,2%, 3-й уровень (высокий) — 2,5% в экспериментальной группе; в контрольной группе, соответственно, — 61,3%, 36,8% и 1,9%. Результаты исходного среза подтвердили выводы констатирующего эксперимента о необходимости проведения специально организованной работы по организационно-методическому обеспечению восхождения будущих учителей-воспитателей на повышенные уровни профессиональной зрелости; о необходимости поиска и задействовании в деятельности преподавателя максимальной совокупности доступных студенчеству источников профессионально-педагогического становления. Характеризуя указанный потенциал этих источников в образовательно-воспитательном процессе вуза, мы значительно повысили показатели в гражданском и профессиональном становлении будущих учителей. На контрольном этапе низкий уровень составил 16,2%, средний — 52,6%, высокий — 31,2% (экспериментальная группа), в контрольной группе, соответственно, низкий уровень — 43,9%, средний — 42,3%, высокий — 13,8%.

Таким образом, все обозначенные источники способствуют наращиванию потенциала общей и профессиональной культуры и позволяют будущему педагогу полноценно осваивать профессионально-педагогическое мастерство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание: В 4 т. Т. 2: И-О. М., 2001.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М., 1974.
4. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М., 2001.
5. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Известия РАО. 2000. № 3.

**КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****COMMUNICATIVE COMPETENCE
AS A PART OF WILLINGNESS
FOR PEDAGOGICAL
INNOVATION ACTIVITIES**

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности коммуникативной подготовки будущего педагога к инновационной деятельности. Проанализированы содержание и структура коммуникативной компетентности педагога. Обоснованы психологические особенности коммуникативной подготовки педагога в процессе инновационной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования. Проанализированы уровни проявления коммуникативных и организаторских способностей и уровни проявления общительности будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентность; коммуникативная компетентность; готовность к инновационной педагогической деятельности; составляющие готовности к инновационной деятельности.

Abstract. The article is devoted to the psychological characteristics of communicative preparation of future teachers for innovation activities. The article gives a detailed analysis of the content and structure of the teacher's communicative competence. Psychological features of teacher's communicative preparation in the process of innovative activities were substantiated. The results of empirical research are given. Were analyzed levels of the expression communicative and organizational skills, level of the expression of the future teacher's sociability.

Key words: competence; communicative competence; readiness for innovative teaching activities; components of readiness for innovative activities.

Сведения об авторе: Алмаши Светлана Ивановна, ассистент кафедры психологии.

Место работы: Мукачевский государственный университет.

About the author: Almashi Svetlana Ivanovna, assistant of the Department of Psychology.

Place of employment: Mukachevo State University.

Контактная информация: 89600, Украина, Закарпатская обл., г. Мукачево, ул. Индустриальная, д. 12, кв. 93; тел.: (03131)36463, моб.: 0505886701
E-mail: s.ylinec@mail.ru

Актуальность исследования. Современный период развития общества, обновление всех сфер его социальной и духовной жизни требуют от высшей школы качественно нового уровня подготовки специалистов. Это обуславливает непосредственный интерес психологов к проблеме, связанной с педагогической инновационной деятельностью и инновационными процессами. Активно продолжают исследования психологических механизмов восприятия нового участниками инновационного процесса, развиваются представления психологов о феномене психологической готовности к инновациям. Перспективным направлением продолжения этих исследований можно считать изучение особенностей действия психологических механизмов формирования готовности к инновационной деятельности в различных подсистемах профессионального взаимодействия и определение возможностей их развития в процессе профессиональной переподготовки с применением методов активного социального обучения (С.Д.Максименко, В.А.Моляко, О.М.Лактионов, А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина). Однако, одним из важнейших условий формирования психологической готовности личности к инновационной деятельности в вузе является соответствующий уровень сформированности ее структурных компонентов. Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно наблюдать множество взглядов на компонентный состав психологической готовности личности к инновационной деятельности.

Проблемой психологической готовности к инновационной деятельности занимались многие ученые. Это исследования таких психологов, как: В.Борев, А.Брудный, А.Деркач, В.Кан-Калик, А.Коваленко, А.Леонтьев, А.Назаретян, В.Петренко, Е.Селезнева, Ю.Шерковин, Г.Балл, А.Дусавицкий, М.Заброцкий, Г.Костюк, В.Клименко, С.Максименко, С.Мусатов, М.Савчин, В.Семиченко, Н.Чепелева и другие [7]. Как пример междисциплинарного подхода к проблеме готовности к инновационной деятельности можно привести работы педагогов, среди которых:

Л.Кондрашова, В.Моляко, Т.Сущенко, Г.Тарасенко и другие [3]. Однако, несмотря на численность научных разработок по вопросам готовности к инновационной деятельности, проблема коммуникативной компетентности как составляющей готовности к инновационной деятельности еще не была предметом специального исследования именно в процессе первичной профессионализации — это и является целью представленного исследования. Согласно цели, нами были определены задачи исследования: теоретически проанализировать и эмпирически исследовать психологические особенности коммуникативной подготовки будущего педагога к инновационной деятельности.

Динамика развития современного общества обуславливает интенсивные поиски образовательных технологий формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Именно коммуникативная компетентность педагога является важной составляющей формирования его профессиональной компетентности. В практическом аспекте решение этой проблемы обеспечивает повышение уровня эффективности социально-педагогической деятельности. Помощь специалисту в овладении средствами эффективного воздействия на личность как основой продуктивного взаимодействия является приоритетной задачей в подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности. Закономерным результатом профессиональной подготовки в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных и других составляющих выступает коммуникативная компетентность педагога.

Начиная с 90-х годов прошлого века, научная категория «коммуникативная компетентность» в системе педагогического образования становится предметом специального всестороннего исследования (Г.А.Балл, И.А.Зимняя, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, С.Д.Максименко, Л.М.Митина, Л.А.Петровская, Е.В.Руденский, Ю.Н.Емельянов и др.) [3]. В научных доработках представляются модели формирования коммуникативной компетентности как конечный результат профессиональной подготовки.

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано А.А.Бодалевым и трактовалось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [3]. В научных трудах понятие «компетентность» трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как одна из его составляющих. Так, Л.А.Петровская указывает, что коммуникативная компетентность предполагает понимание мотивов, намерений, стратегий поведения, фрустрации партнеров по общению, социально-психологических проблем взаимосвязи, овладение техниками общения. По результатам своих исследований коммуникативной компетенции автор предлагает конкретные специальные формы тренингов для формирования этого свойства личности специалиста [4].

В педагогической деятельности общение играет ведущую роль, являясь основным средством, с помощью и в процессе которого реализуются профессиональные задачи. Таким образом, эффективность общения предполагает знание всех его компонентов, обеспечивающих коммуникативную компетентность будущего педагога. Согласно этому, Н.Ю.Бутенко рассматривает коммуникативную компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, включающую функции общения и особенности коммуникативного процесса, виды общения и основные его характеристики, средства общения (вербальные и невербальные), репрезентативные системы и ключи доступа к ним, виды слушания и техники его использования; специфику взаимодействия с различными собеседниками; формы и методы делового взаимодействия; технологии и приемы воздействия на людей, методы генерирования идей и интеграции людей для конструктивной коммуникации; самопрезентации и стратегию успеха. Развитие коммуникативной компетентности, по мнению ученого, является необходимым условием эффективной профессиональной деятельности [5].

По нашему мнению, содержание коммуникативной компетентности педагога составляют:

— компетентность в осуществлении перцептивного, коммуникативного и интерактивного аспектов профессионального общения;

— компетентность в реализации субъект-субъектного взаимодействия с партнерами по общению;

— компетентность в решении как продуктивных, так и репродуктивных задач общения;
— компетентность в реализации как поведенческого, операционно-инструментального, так и личностного уровней общения.

Психологическими особенностями коммуникативной подготовки педагога в процессе инновационной деятельности являются: теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений, законов логики и аргументации; профессиональная подготовка, в том числе речевого этикета; внедрение коммуникативных технологий.

Психологическое содержание понятия «профессиональная готовность» основывается на таких характеристиках личности, как ее способности и профессионально важные качества. Несмотря на многообразие конкретных толкований понятия готовности, большинство авторов придерживаются мнения, что она является особым активно-действенным состоянием. Кроме существования готовности как психического состояния, она проявляется и как устойчивая характеристика личности. Эта стабильная, устойчивая готовность действует постоянно и является важнейшей предпосылкой успешной деятельности. Именно такая готовность является наиболее важной в условиях инновационной деятельности.

Готовность к инновационной педагогической деятельности — особое личностное состояние, которое предполагает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии. Она является основой активной общественной и профессионально-педагогической позиции субъекта, которая побуждает к инновационной деятельности и способствует ее производительности.

Успешность инновационной деятельности предполагает, что педагог осознает практическую значимость различных инноваций в системе образования не только на профессиональном, но и на личностном уровне. Однако включение педагога в инновационный процесс часто происходит спонтанно, без учета его профессиональной и личностной готовности к инновационной деятельности.

Одним из важнейших условий формирования психологической готовности личности к инновационной деятельности в вузе является соответствующий уровень сформированности ее структурных компонентов. На основе анализа психолого-педагогической литературы мы выделили следующую структуру готовности студентов педвузов к инновационной деятельности: наличие мотивационного, когнитивного, коммуникативного, эмоционального-волевого и рефлексивного компонентов. Остановимся подробнее на исследовании именно коммуникативной компетентности как составляющей готовности к педагогической инновационной деятельности.

Исследование психологических особенностей коммуникативной подготовки будущего педагога проводилось на базе Мукачевского государственного университета в период прохождения производственно-диагностической практики в учебных заведениях. Выборку составляли студенты педагогического факультета по специальности «Начальное обучение» МГУ в составе 105 человек. В исследовании принимали участие студенты 1-х (30 студентов), 3-х (30 студентов), 5-х (25 студентов) курсов и студенты 2-го курса (по сокращенной программе обучения) в количестве 20 человек. Предполагалось, что наибольший уровень развития коммуникативной компетентности должны показать студенты 2-го курса (по сокращенной программе обучения), ведь они задействованы в инновационном (интерактивном) процессе во время учебы в вузе, составляющей которого является коммуникация, а также студенты-выпускники, которые максимально приближены к будущей профессиональной деятельности.

Для определения уровней проявления коммуникативных и организаторских способностей будущего педагога нами была применена методика выявления «Коммуникативных и организаторских способностей» (КОС). Коммуникативные и организаторские способности являются необходимым компонентом и условием развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением между людьми, с организацией коллективной работы. Они — важный фактор в развитии педагогических способностей. Целью обработки результатов является получение индексов коммуникативных и организаторских способностей.

В результате проведенного исследования по данной методике все студенты были разделены на пять групп: с высоким (очень высокий уровень, высокий уровень); средним; низким (ниже среднего, очень низкий) уровнями проявления коммуникативных и организаторских способностей.

Для выявления динамики и основных тенденций при подготовке будущих учителей сравним развитие коммуникативных и организаторских способностей в течение всего обучения. Показатели динамики развития коммуникативных способностей в течение всего обучения представлены на рис. 1.

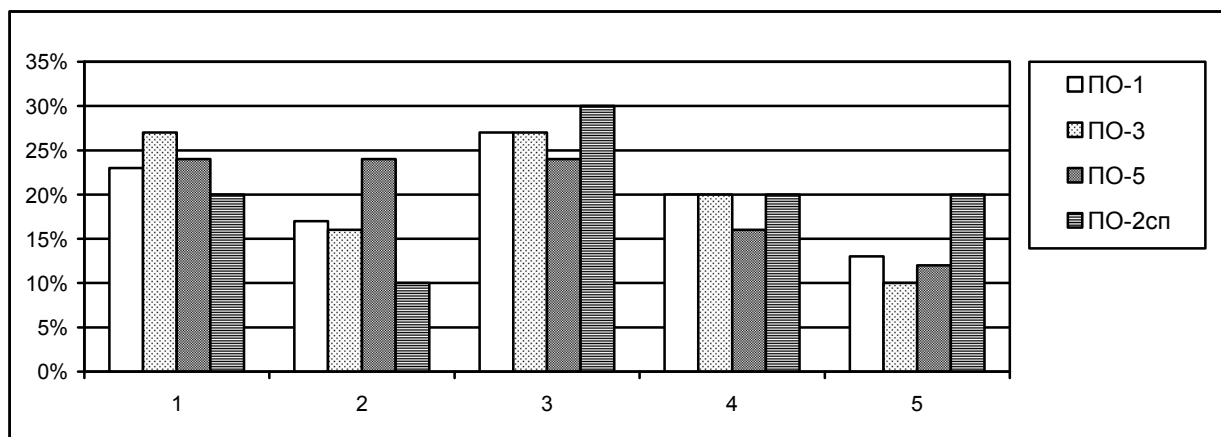


Рис. 1. Развитие коммуникативных способностей студентов специальности «Начальное обучение»:
1 — низкий уровень, 2 — ниже среднего, 3 — средний, 4 — высокий, 5 — очень высокий

Показатели динамики развития организаторских способностей в течение всего обучения представлены на рис. 2.

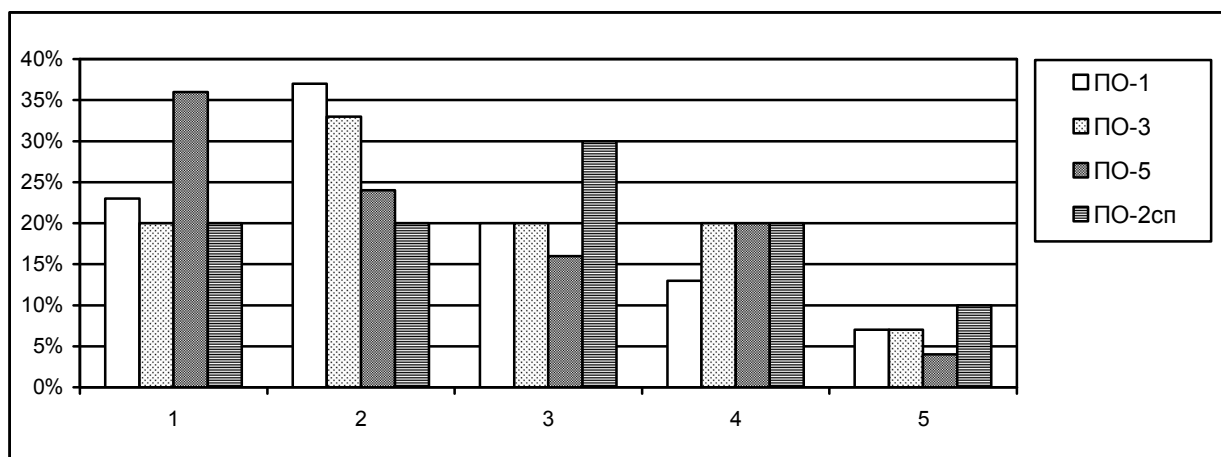


Рис. 2. Развитие организаторских способностей студентов специальности «Начальное обучение»:
1 — низкий уровень, 2 — ниже среднего, 3 — средний, 4 — высокий, 5 — очень высокий

Обобщая представленные результаты, отметим следующие тенденции:

1. На протяжении обучения в высшем учебном заведении студенты характеризуются снижением уровней проявления коммуникативных способностей, т.е. существует отрицательная тенденция формирования данных способностей. В частности, высокий уровень развития коммуникативных способностей отмечен у студентов 1-го курса — 33% (13% очень высокий, 20% высокий), у студентов 3-го курса — 30% (10% очень высокий, 20% высокий), у студентов 5-го курса — 28% (12% очень высокий, 16% высокий).

2. Сравнивая показатели развития коммуникативных и организаторских способностей, мы видим, что уровень развития организаторских способностей несколько ниже. В частности,

средний уровень развития коммуникативных и организаторских способностей зафиксирован у студентов 1-го курса (27% и 20% соответственно), у студентов 3-го курса (27% и 20% соответственно), у студентов 5-го курса (24% и 16% соответственно).

3. Для выпускников характерна очень высокая доля низкого уровня как коммуникативных, так и организаторских способностей. Низкий уровень коммуникативных способностей отмечен у студентов 1-го курса — 40% (23% низкий, 17% ниже среднего), 3-го курса — 43% (27% низкий, 16% ниже среднего), 5-го курса — 48% (24% низкий, 24% ниже среднего). Низкий уровень организаторских способностей отмечен у студентов 1-го курса — 60% (23% низкий, 37% ниже среднего), 3-го курса — 53% (20% низкий, 33% ниже среднего), 5-го курса — 60% (36% низкий, 24% ниже среднего).

4. Сравнивая результаты студентов-выпускников и студентов 2-го курса (по сокращенной программе обучения) по данным показателям, видим следующее. У студентов, обучающихся по сокращенной программе обучения, уровни выраженности показателей намного лучше по сравнению со студентами 5-го курса. В частности, низкий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов 5-го курса составляет 48% и 60% соответственно, 2сп — 30% и 40% соответственно; показатели среднего уровня у студентов 5-го курса — 24% и 16%, у студентов 2сп — по 30%; высокий уровень проявления у выпускников — 28% и 24%, в 2сп — 40% и 30% соответственно. Это можно проинтерпретировать вовлеченностью студентов 2сп курса в интерактивный процесс, составляющей которого является коммуникация.

Все это свидетельствует о неудовлетворительном состоянии готовности будущих учителей к профессиональной деятельности и необходимости коррекции и психологического сопровождения этого процесса во время учебы в вузе. Ведь коммуникативные и организационные способности являются необходимым компонентом и условием развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением между людьми, с организацией коллективной работы. Они — важная цепочка в развитии педагогических способностей.

Для диагностики общего уровня коммуникабельности нами был использован тест Ряховского. Респондентами, как и в предыдущих случаях, выступили студенты педагогического факультета. Результаты исследования студентов по тесту наглядно представлены на рис. 3.

Полученные результаты методики диагностики общего уровня коммуникабельности имеют следующий вид: 1-й курс $X_{\text{средн.}} = 13,03$ ($\sigma = 3,29$), 3-й курс $X_{\text{средн.}} = 13,17$ ($\sigma = 3,33$), 5-й курс $X_{\text{средн.}} = 12,56$ ($\sigma = 2,86$) и 2-й курс (сокращенная программа обучения) $X_{\text{средн.}} = 14,05$ ($\sigma = 2,74$). Можно сделать вывод, что у студентов 2-го курса (по сокращенной программе обучения) нормальный уровень коммуникабельности (14—18 баллов), т.е. студенты любознательны, достаточно терпеливы в общении с другими, умеют без лишней вспыльчивости отстаивать свою позицию, высказывать свое мнение по различным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми и любят участвовать в различных дискуссиях. Это очень хорошие качества, которые помогут студентам развиваться в профессиональном плане.

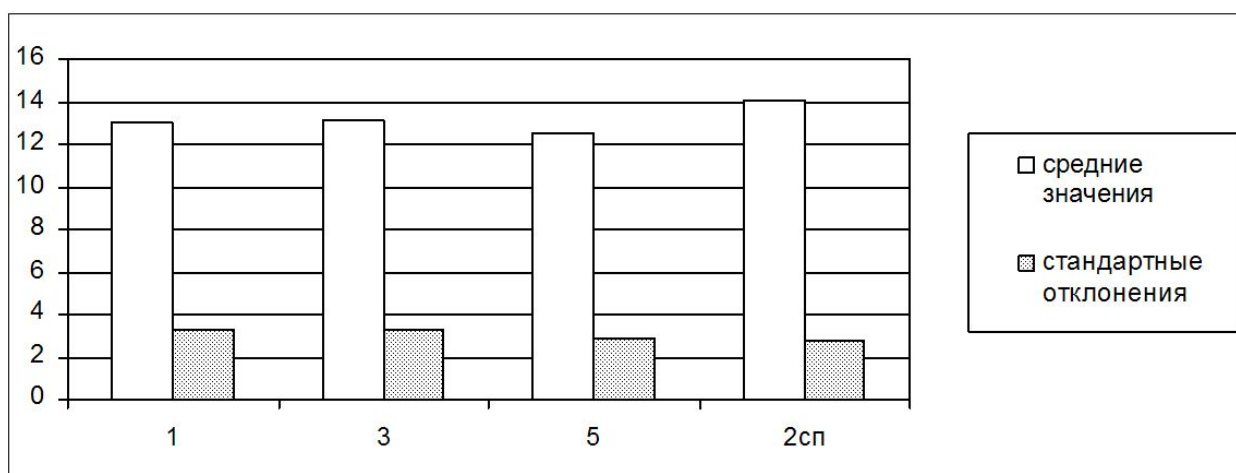


Рис. 3. Результаты средних значений и стандартных отклонений по тесту В.Ф. Ряховского

У студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов наблюдается достаточно высокий уровень коммуникабельности (9—13 баллов). Это означает, что они достаточно общительны, иногда излишне, готовы прийти на помощь, не оценивая собственных возможностей; характеризуются низким проявлением терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. Как видим, студенты-выпускники характеризуются достаточно высоким уровнем коммуникабельности, что может повредить формированию позиции педагога в общении с учениками. Наиболее оптимальный уровень коммуникабельности отмечен у студентов 2-го курса (сокращенная программа обучения). Это можно объяснить вовлеченностью их в инновационный процесс во время учебы, что является основой формирования коммуникативных умений.

Таким образом, с целью развития коммуникативной компетентности студентов как составляющей готовности к педагогической инновационной деятельности следует реализовывать программу коррекционных воздействий именно во время учебы в вузе. Что и является перспективой нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В. Коммуникативная компетентность как условие успешной работы социального педагога // Социальный педагог. 2010. № 9 (45).
2. Балик Н. Каким должно быть инновационное обучение в педагогическом университете // Практическая психология и социальная работа. 2008. № 2.
3. Заброцкий М.М. Коммуникативная компетентность учителя: сущность и пути формирования. Киев, 2000.
4. Заброцкий М.М. Технология развития коммуникативной компетентности учителя // Практическая психология и социальная работа. 2007. № 1.
5. Корняяка О.М. Эмпирическое изучение культуры общения как структурного компонента психологической готовности студента к педагогической деятельности // Практическая психология и социальная работа. 2008. № 10.
6. Лысянская Т.Н. Педагогическая психология: практикум. М., 2009.
7. Семиченко В.А. Психология общения. М., 2007.
8. Щербан Т.Д. Психология учебного общения. Киев, 2004.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

УДК 373.3

Т.А.Дергунова
Нижевартовск, Россия

T.A.Dergunova
Nizhneartovsk, Russia

ТЕХНОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

METHODS FOR DEVELOPING LITERARY SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Статья раскрывает различные подходы к литературному развитию младших школьников, особенности использования различных видов искусств при анализе художественных произведений.

Ключевые слова: литературное развитие; литературное образование; художественная литература.

Сведения об авторе: Дергунова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования.

Место работы: Нижевартовский государственный университет.

Контактная информация: 628600, г. Нижевартовск, ул. Дзержинского, д. 15а, кв. 34; тел. 9195360191.
E-mail: derg_t5@mail.ru

Abstract. The article considers various approaches to developing literary skills in elementary schoolchildren, as well as the application of different fine arts to literary analysis.

Key words: development of literary skills; literary education; fiction literature.

About the author: Dergunova Tatiana Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pre-school and Elementary Education Teaching Methods.

Place of employment: Nizhneartovsk State University.

В системе единого непрерывного литературного образования начальные классы рассматриваются как подготовительная ступень. Учебный предмет «Литературное чтение» выступает в качестве органического звена этой системы. Литературное чтение представляет собой учебный предмет, который призван ввести детей в мир художественной литературы, сформировать средствами художественного слова образные представления о человеке и окружающем его мире, отношение к изображенным жизненным явлениям, пробудить у учащихся интерес к книгам и чтению, заложить основы читательской культуры личности, приобщить детей к общечеловеческим и национальным духовным ценностям.

В системе предметов начального цикла литературному чтению отводится особая роль, поскольку оно — не только предмет обучения, но и мощное средство воспитания и развития ребенка. Литература имеет в своем арсенале огромный потенциал духовных ценностей. Язык художественного произведения, художественное слово, образительно-выразительные средства художественной речи выступают в качестве общекультурной среды для школьников. Воспитывающий потенциал литературы позволяет сформировать у младших школьников базовые нормы гражданской и духовно-нравственной культуры.

На современном этапе существуют два направления процесса обучения чтению: 1) собственно обучение чтению, которое ведется на трех уровнях — формирование и совершенствование навыка чтения, обучение чтению и восприятию художественного текста, формирование читательской самостоятельности; 2) получение ребенком литературного знания, т.е. обеспечение литературного образования и литературного развития детей младшего школьного возраста.

Проблемы литературного образования и литературного развития неотделимы друг от друга. Цель любого образования — развитие личности, поэтому нетрудно понять, что цель литературного образования — литературное развитие ребенка. Для успешной работы с детьми необходимо разобраться в этом процессе, его сути, специфике, условиях.

Литературное развитие сегодня трактуется в методике как возрастной и одновременно учебный трехсторонний процесс, включающий:

1) формирование читателя (обучение восприятию, осмыслению и интерпретации художественного произведения в единстве его формы и содержания, оценке его с эстетических позиций и выражению своей оценки, как в словесной, так и в невербальной форме);

2) развитие литературного творчества школьников, способности адекватно выразить себя в слове;

3) расширение культурного поля ребенка, развитие школьника как носителя и создателя культуры.

Н.Д.Молдавская подчеркивает, что литературное развитие как учебный процесс предполагает развитие «способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями, и развитие собственного литературного творчества детей».

Как видно из определения, литературное развитие проявляется и в уровне читательского восприятия, и в собственном литературном творчестве ребенка.

Результат процесса литературного развития точно определила Н.Д.Молдавская, одна из первых исследовательниц этой проблемы: литературное развитие отражает способность ребенка «мыслить словесно-художественными образами».

Литературное развитие школьников как процесс рассматривал В.Г.Маранцман. Он утверждает, что литературное развитие с некоторым запозданием реализует опыт общего психического развития ребенка. «Сдвиги в литературном развитии охватывают все стороны читательского восприятия и более всего заметны в области эмоций при переходе на следующую ступень литературного развития» [1. С. 68].

На этапе начальной школы формируются механизмы общения ребенка с культурой, расширяются горизонты его видения (от частного к общему), развиваются его воображение и эмоциональная отзывчивость на произведения слова. Литературное развитие — процесс возрастной, так как по мере развития кругозора, накопления читательского опыта восприятие одного и того же произведения одним и тем же человеком с годами будет углубляться. Но это и учебный процесс: характер обучения обязательно сказывается на ходе литературного развития, причем может не только способствовать его развитию, но и из-за неумелых действий учителя затормозить его.

Важное значение в литературном развитии младших школьников имеет рациональная постановка преподавания литературного чтения. Наряду с чувственной формой познания чтение в период начального обучения является одним из главных средств открытия мира.

Станет ли чтение мощным средством обогащения личного и социального опыта ребенка, а также средством его самопознания и развития, сформируется ли у него не просто интерес, а потребность в чтении книг — зависит от условий обучения, направленных на формирование личности и основ читательской культуры.

Художественная литература — один из видов искусства, которое, в свою очередь, является средством познания жизни, отражая и осмысляя действительность посредством образов. Как любой вид искусства, литература имеет свои художественные законы, но в то же время можно выделить черты, объединяющие ее со всеми другими видами искусства. Во-первых, это образность, лежащая в основе любого искусства; во-вторых, это коммуникативность — обращенность к читателю, зрителю, слушателю; в-третьих, эмоциональность — воздействие на чувства адресата; в-четвертых, идейность — произведение искусства всегда отмечено печатью индивидуальности творца: мировосприятие, мироотношение и мировоззрение автора и есть тот материал, из которого строятся художественные образы, транслируя авторскую идею.

У каждого искусства — свой художественный язык, свои средства создания образов. Образ в литературе создается с помощью слова, но не звучащего, как в устной речи (таким было народное словесное искусство, или фольклор), а письменного, закодированного специальными знаками-буквами на бумаге. Художественное литературное произведение, с одной стороны, существует в виде текста — это его материальное воплощение. С другой стороны, словесный образ нематериален: его нельзя потрогать, услышать, увидеть. И в то же время читатель, открывая художественное произведение, начинает видеть, слышать, чувствовать. Это происходит

потому, что, в отличие от музыки и изобразительных искусств, литература — искусство синтетическое. Слово, оказываясь, способно передавать звуки, как музыка, рисовать, как краски, создавать и зрительные, и слуховые, и обонятельные, и даже тактильные (осязательные, кинестетические) образы. Но чтобы произведение ожило, необходим тот, кто будет его читать, расшифровывать знаки, переводя их в слова. Но и этого мало. Слово само по себе — буквенный и звуковой комплекс, носитель значения. Образ необходимо воссоздать, сложить из отдельных слов, а для этого читателю нужно развитое воображение, богатый жизненный опыт и память. Поэтому литература не способна в полной мере заменить другие виды искусства, так как напрямую связана с читательскими способностями конкретизировать словесные образы.

Перед учителем литературы стоит задача, с одной стороны, развить у ребенка способность к конкретизации образов, а с другой — помочь ему полноценно воспринять литературное произведение, учитывая его маленький жизненный опыт, а значит, и небольшой образно-чувственный опыт.

Помогают решить эту комплексную задачу различные виды искусств. Смежные искусства могут усилить переживания ученика, вызвать определенные чувства без ощущения того, что они навязаны учителем. Кроме того, ребенок учится сравнивать произведения разных искусств, близких по теме, а значит, и понимать специфику каждого художественного языка и возможности того или иного искусства. Культурное поле ребенка расширяется, и его представления о прекрасном обогащаются. Уроки приобретают эмоциональность.

Известно, что музыкальное и словесное искусства имеют ряд сходных черт: неопределенность и субъективность образа, в связи с чем оба требуют большой степени свободы сотворчества слушателя — читателя с автором; протяженность во времени: оба могут быть предъявлены и постигнуты во времени; ритмическая и интонационная организация текста произведения. Однако есть и ряд различий: например, способность музыки более непосредственно, чем литература, выражать чувства и воздействовать на чувства слушателя мелодией и ритмом.

На этапе подготовки к восприятию литературного произведения можно вызвать у учеников определенные эмоции с помощью музыки. Сначала дети слушают музыкальное произведение или его фрагмент, а потом беседуют о настроении и образах-переживаниях, которые у них родились. Этот прием особенно эффективен при изучении лирических произведений.

Рассмотрим несколько примеров. Перед чтением стихотворения Ф.И.Тютчева «Весенняя гроза» учитель предлагает детям послушать два музыкальных фрагмента, изображающих природное явление (не называя само явление) — «Июль. Летняя гроза» из «Времен года» А.Вивальди и интерлюдия «Гроза» из оперы Дж. Россини «Севильский цирюльник». Затем задаются вопросы:

— Какое природное явление изобразили композиторы?

— Что помогло вам это понять?

— Какие чувства вызвала у вас каждая гроза? Менялись ли они?

— Какой характер был у грозы А.Вивальди и грозы Дж. Россини? Выберите эпитеты, подходящие к образу той и другой грозы (ряд эпитетов). На что или кого была похожа каждая гроза (ряд сравнений или метафор)?

— А теперь посмотрим на еще одну грозу, которую изобразил Ф.И.Тютчев.

Такая работа настраивает учеников на восприятие стихотворения о грозе, подготавливает к тому, что грозы бывают разные, оживляет их чувственные представления, так как музыка воздействует на чувства, минуя сознание, воспоминания о пережитом. При этом учитель ни слова не сказал о стихотворении Тютчева, соблюдая принцип непосредственности восприятия.

На этапе подготовки к восприятию можно вызвать определенное эмоциональное переживание с помощью изобразительного искусства, предлагая ученикам рассмотреть репродукцию картины, а затем в беседе конкретизировать эмоциональные впечатления учащихся.

Например, перед изучением рассказа «Ванька» А.Чехова можно показать ученикам картину В.Маковского «Свидание». В процессе рассмотрения картины проводится беседа. Что изображено на картине В.Маковского «Свидание»? Опишите обстановку, в которой происходит действие. Почему мальчик так жадно ест калач? Какой у него вид? О чем говорит его одежда?

Что можно сказать о матери, пришедшей к сыну на свидание? Почему она с такой грустью смотрит на него? Почему мать с сыном встречаются в полутемном, холодном коридоре? Возьмет ли его мать домой в деревню? Как вы думаете, почему мать отдала сына к сапожнику в город? Самого хозяина — сапожника — художник не изобразил. Но можно ли понять, какой человек этот хозяин: добрый и отзывчивый или злой и жестокий? Какими красками написал художник картину? Если бы живопись была светлая, яркая, а не мрачная, отвечала бы она теме этой картины? Анализ иллюстрации подготавливает учащихся к восприятию и анализу произведения.

На этапе анализа произведения обращение к смежным искусствам помогает учителю управлять потоком детских ассоциаций, стимулировать возникновение у них определенных представлений. Сопоставление литературного произведения, отдельных его фрагментов с явлениями других видов искусства может подчеркивать своеобразие позиции писателя и поэтому помогает ребенку постигать объективный смысл произведения. Столкновение произведений разных искусств, близких по теме, подчеркивает границы художественного замысла писателя, сопоставление различных трактовок литературного текста обнаруживает отклонение от авторского замысла.

Включение в урок музыки помогает читательскому воображению прояснить, уточнить «образы-чувства», возникающие в ходе восприятия. Обращение к произведениям, созданным независимо от литературного текста, требуют от ученика осознания общности (или различия) настроения музыки и фрагмента текста.

Музыка может служить на уроках в начальной школе средством, стимулирующим образную конкретизацию, при условии объявления ученикам ее темы, т.е. при очерчивании возможных границ образа. Музыкальные отрывки могут позволить детям воссоздать прочитанное и заново осмыслить его. В рамках данного этапа ученикам могут быть предложены следующие задания: озаглавить музыкальный отрывок фразой или предложением из текста, выбрать из предложенных вариантов подходящий к тексту музыкальный отрывок, описать музыку, которую сочинил бы ученик, рассказывая о произведении. Такие задания сопрягают музыку и текст и помогают учащимся выделить, возможно, большее количество художественных деталей из произведений двух искусств, чтобы на их основе чувственно воссоздать образ.

Наиболее эффективными видами работы с музыкой на уроках литературы в начальной школе являются: соотнесение музыкальных фрагментов с фрагментами текста произведения, движение детей под музыку для прочувствования состояния персонажа.

Произведения изобразительного искусства на этапе анализа чаще всего привлекаются учителем в качестве иллюстраций к тексту. Здесь образуется несколько возможностей: анализ картины помогает детям научиться самостоятельно описывать созданные в их воображении зрительные образы; сопоставление картины с текстом помогает выявить специфику каждого вида искусства, уточнить настроение и чувства персонажей и читателя; выбор понравившейся иллюстрации из нескольких, выполненных разными художниками, предполагает объяснение решения, а значит, сопоставление с текстом всех иллюстраций, внимание к самому тексту.

Рассматривание иллюстраций и их оценка становятся своеобразным способом выявления и концентрации читательского восприятия на конкретно-наглядной основе и способствуют возникновению потребности в анализе текста, создавая проблемную ситуацию при столкновении читательского мнения и трактовки образов художниками-иллюстраторами.

Иллюстрации целесообразно привлекать на урок при изучении народных и литературных сказок, басен, рассказов. Кроме стимуляции анализа произведения, они выполняют и познавательную функцию, знакомя детей с бытом отдаленных эпох, художниками, изобразительным искусством и его жанрами, т.е. расширяют культурное поле ребенка.

Обращение на уроках литературы к киноискусству — тоже не новый вид работы. Однако сегодня, благодаря бурному развитию кинематографа и информационных технологий, кино вытесняет литературу из сферы детских интересов. Но вполне реально превратить кинематограф из соперника литературы в ее союзника. Сопоставить не иллюстрации, а целые эпизоды, не статичные образы героев, а оживленные актерами. Мало того, кино, как и литература, —

искусство синтетическое: в нем работают и художники, и композиторы. Можно научить детей смотреть фильмы, особенно экранизации, оценивать их с эстетической позиции, сравнивать трактовки режиссеров с авторским замыслом; видеть возможности кинодеталей, осмысливать роль цвета, света, планов, музыки. Сопоставление кинофрагмента с фрагментом текста проводится аналогично работе с иллюстрацией.

В XX в. многие методисты утверждали, что обращаться к кино и театральному искусству можно лишь после изучения литературного произведения, потому что иначе созданные актерами и режиссером зрительные образы будут подавлять активность читательского воображения; в силу этого у неопытного читателя может сложиться представление о том, что увиденное им на экране или сцене — единственно возможная интерпретация. М.П.Воюшина, Н.Н.Светловская, Т.С.Пиче-Оол отмечают, что традиционный для методики путь от словесного произведения к его кино- или театральной интерпретации сегодня не дает желаемого результата, поскольку из цепочки выпадает основное, первое звено — чтение.

Итоги экспериментальной работы в школе, проведенной в начале XXI в., позволяют утверждать, что интерес к литературе повышается, а литературное развитие школьников протекает интенсивнее при специально организованном взаимодействии читательской и зрительской деятельности.

М.П.Воюшина выделяет ряд методических условий, обеспечивающих эффективность этого взаимодействия: необходимо предварительное знакомство учеников со средствами кинематографической выразительности; обсуждение кинофильма (или кинофильмов) должно завершаться созданием проблемной ситуации, мотивирующей обращение школьников к литературному источнику; читательская деятельность, мотивированная зрительской, должна в конечном итоге преобладать над зрительской деятельностью. Процесс взаимодействия читательской и зрительской деятельности должен проходить в несколько этапов: 1) подготовка учеников к восприятию кинофильма; 2) обмен впечатлениями от кинофильма непосредственно после его просмотра; 3) создание установки на чтение литературного произведения; 4) сопоставительный анализ кинофильма и художественного текста.

Знакомство учеников с художественным языком кинематографа начинается с основных понятий киноискусства. В основе работы — просмотр киноэпизодов; ее цель — формирование представлений о кадре, плане, ракурсе, цвете, свете, звуке (шум, голос, музыка), монтаже как изобразительно-выразительных средствах кинематографа.

На этом этапе ребенок учится переводить зрительные образы, возникающие под влиянием литературного текста (чаще всего это эпизод рассказа или сказки), в целостное динамическое изображение и описывать его так, чтобы передать атмосферу и мысль эпизода и вызвать у зрителя определенное впечатление. Когда перед детьми ставится задача придумать кино, их деятельность направляется вопросами о том, что должен почувствовать зритель, что он должен понять, о чем задуматься и т.п. Эта работа проводится коллективно и в устной форме, все необходимые записи или пометы делает учитель на доске, прибегая к помощи заранее подготовленных карточек, схем, таблиц.

На этапе обобщения обращение к смежным искусствам помогает в создании проблемной ситуации — ситуации выбора, когда ученики должны самостоятельно применить полученные на уроке знания и отстоять свое решение (выбор иллюстраций, музыкального сопровождения). Кроме того, дети могут сами иллюстрировать произведение с опорой на полученный на уроке опыт, подбирать музыкальные фрагменты и т.п. Нередко эти работы дети выполняют дома, получив на этапе постановки домашнего задания инструкции от учителя.

Использование на уроках литературы различных видов искусства способствует тому, что, с одной стороны, у учащихся развивается способность к конкретизации образов, а с другой — дети полноценно воспринимают литературное произведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике. СПб., 1992.
2. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: Учеб. пособие. СПб., 2008.

ПРИЧИНЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

REASONS OF PRE-SCHOOL DEVIANT BEHAVIOR

Аннотация. В статье раскрываются основные предпосылки возникновения отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста, дается характеристика медико-биологических, социально-психологических, психолого-педагогических, психологических, социальных причин девиантного поведения дошкольников.

Ключевые слова: отклоняющееся, девиантное поведение; классификация причин девиантного поведения детей; медико-биологические, социально-психологические, психолого-педагогические, психологические причины отклонений в поведении дошкольников.

Abstract. The article deals with basic preconditions for deviant behavior of pre-school children. The biomedical, social-psychological, psychological-pedagogical, psychological, social reasons for the deviation of pre-school children behavior are considered in the paper.

Key words: deviant behavior; classification of the causes of child deviant behavior; biomedical, social-psychological, psychological-pedagogical, psychological, social causes of deviant preschoolers' behavior.

Сведения об авторе: Зайдуллина Гульнара Гумаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования.

Место работы: Нижевартовский государственный университет.

About the author: Zaidullina Gulnara Gumarovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Methods of Preschool and Primary Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Контактная информация: 628600, г. Нижевартовск, п. Леспромхоз, 12; тел.: 8(3466)507791
E-mail: gerdzg@rambler.ru

Проблема отклоняющегося, девиантного поведения имеет сложный генез (от лат. *genos*, *genesis* — рождение, происхождение).

В научной литературе существуют различные подходы к выделению причин девиантного поведения несовершеннолетних. Общепризнанной классификации отклоняющегося, девиантного поведения детей нет.

С.А.Беличева в числе факторов, обуславливающих генезис девиантного поведения детей и подростков, выделяет следующие:

- *индивидуальный фактор*, действующий на уровне психофизиологических предпосылок асоциального поведения, которое затрудняет социальную адаптацию индивида и проявляется в дефектах школьного и семейного воспитания;
- *социально-психологический фактор*, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе и т.п.;
- *личностный фактор*, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;
- *социальный фактор*, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества [1. С. 20—21].

Авторы М.Е.Буторина, А.З.Иоголевич среди причин девиантного поведения детей выделяют психологические, обусловленные особенностями возрастного развития; социально-психологические; медико-психологические причины.

К причинам девиантного поведения исследователи П.Д.Павленок, Е.В.Змановская также относят социальные (общие) причины, которые, прежде всего, отражаются на морально-психологическом климате и финансово-экономическом уровне семьи, а следовательно, на условиях развития воспитывающихся в них детей. К таким причинам авторы относят социальное

неравенство, морально-этический фактор девиантного поведения и окружающую ребенка социальную среду, которая нейтрально или благосклонно относится к девиантному поведению и в которой, как правило, имеется свое представление о нормах поведения. Данная группа причин находит выражение в низком, подчас нищенском уровне жизни большей части населения; в расслоении общества на богатых и бедных; в низком морально-нравственном уровне общества, бездуховности, психологии вещизма и отчуждении личности. В свою очередь, морально-этическая деградация и падение нравов находят выражение в массовой алкоголизации и бродяжничестве, распространении наркомании и проституции, взрыве насилия и правонарушениях.

Л.Н.Проколиенко к основным причинам отклоняющегося поведения детей относит также биопсихологические (наследственные, врожденные и возникающие в период индивидуальной жизни ребенка), социально-психологические (культурно-историческая среда развития) и психолого-педагогические причины.

Следует отметить, что не существует такой формы отклоняющегося поведения в детском возрасте, которая была бы обусловлена только наследственностью или исключительно социальными факторами. Так, например, достаточно надежный близнецовый метод психологического исследования убедительно свидетельствует, что дети с одинаковыми анатомо-физиологическими особенностями (монозиготные близнецы, развивающиеся из одной яйцеклетки и, следовательно, имеющие идентичный набор генов), но воспитанные с самого рождения в разных семьях, в различных социально-психологических условиях, отличаются друг от друга по многим типологическим, характерологическим и личностным свойствам. Наоборот, у детей, не являющихся близнецами, имеющих разных родителей, но выросших в одинаковых условиях, возможно сформировать одинаковые или сходные черты. Это подтверждает единство биологического и социального начал в развитии человека.

Причины, вызывающие более или менее стойкие отклонения в поведении ребенка, столь сложны и многообразны, что выделить в каждом конкретном случае какую-то одну, решающую, практически невозможно.

Учитывая взаимосвязь биологического и социального факторов, особенности физиологического, психологического развития ребенка дошкольного возраста и специфику среды, выделим и кратко охарактеризуем основные группы детерминант, оказывающих решающее значение на возникновение отклонений в поведении дошкольника.

Медико-биологические причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста. Данную группу причин девиантного поведения детей можно подразделить на три группы: наследственные, врожденные и приобретенные причины. Наследственные причины вызваны поражениями генетического материала: хромосомные, генные мутации, наследственно обусловленные дефекты обмена, влияющие на созревание мозговых структур.

Наследственные или генетические причины — те, которые передаются по наследству. Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы. Так, наследственными особенностями можно объяснить основные свойства нервной системы ребенка, лежащие в основе темперамента. От особенностей нервных процессов, заданных от рождения, зависят утомляемость и трудоспособность ребенка, его восприимчивость к окружающему, способность быстро приспосабливаться к окружающей среде, устанавливать контакты и т.п.

Кроме того, к данной группе причин относится и наследование умственной недостаточности, аномалий развития, патологической наследственности. Патологическая наследственность, в свою очередь, обусловлена алкоголизмом родителей, и проявляется в недостаточности защитно-охранительных механизмов деятельности головного мозга ребенка.

Врожденные медико-биологические причины девиантного поведения ребенка обуславливаются внутриутробными поражениями плода во время беременности: токсикоз, инфекции мозга вследствие интоксикации лекарственными средствами, хронические и соматические инфекционные заболевания матери (особенно в первый триместр беременности), неполноценное и неправильное питание, образ жизни матери в период беременности (употребления

матерью алкоголя, никотина, наркотических и других веществ). Следует также учесть, что тип порока развития в эмбриональном периоде зависит от длительности патологического воздействия на плод. Однако, нельзя забывать об индивидуальной восприимчивости и компенсаторных возможностях каждого конкретного организма к внешним негативным воздействиям.

М.А.Галагузова, С.А.Беличева к врожденным причинам также относят физиологические особенности организма, которые включают в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека. Все это, в свою очередь, может вызывать негативное отношение со стороны окружающих и приводить к искажению взаимоотношений дошкольника со сверстниками.

Перечисленные врожденные причины сказываются на созревании структур нервной системы, влияя на индивидуально-типологические особенности ребенка, нарушая возможности формирования механизмов произвольной регуляции поведения; могут замедлять или искажать естественный ход его психического развития, усугублять возрастные кризисы, тем самым вызывать отклоняющееся поведение.

Приобретенные причины — это причины, возникшие в период индивидуальной жизни ребенка. Наряду с влиянием наследственности существенное значение имеет и биологическая неполноценность нервных клеток мозга, обусловленная такими неблагоприятными факторами, как тяжелые заболевания в первые годы жизни ребенка, травмы головного мозга, родовые травмы. К приобретенным причинам относят также нервные и соматические заболевания, хронические заболевания с частыми рецидивами.

Длительные заболевания могут стать источниками задержек развития, неврозов, провоцировать непослушание, агрессию, способствовать снижению уровня психических возможностей овладения определенной деятельностью, установления контактов со сверстниками, следовательно, сопровождающихся патологическим формированием личности и поведения детей. Они способны приводить к своеобразным особенностям темперамента и проявляться в эмоциональной неустойчивости ребенка, в слабости защитных и приспособительных механизмов.

В отечественной психологии, педагогике, социологии, криминологии, психиатрии (А.Н.Леонтьев, Д.И.Фельдштейн, С.А.Беличева, В.Т.Кондрашенко, Л.М.Зюбин, М.А.Алемаскин, Я.И.Гиллинский, К.Е.Игошев, Г.М.Миньковский, А.Е.Личко, В.В.Ковалев, А.Р.Лурия и др.) убедительно доказано, что девиантное поведение в детском возрасте не определяется лишь «прирожденными механизмами», но также обуславливается причинами социально-психологическими, психологическими, психолого-педагогическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений, особенностями воспитания, социальными причинами.

При этом большую роль среди указанных причин играет семья, поскольку нельзя объяснить нарушения поведения ребенка вне контекста анализа социально-психологических ситуаций его развития.

Семья — это тот объект, который изучался в разные годы многими исследователями (Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, Я.Корчак, В.А.Сухомлинский, Ю.П.Азаров, И.А.Невский, Г.А.Харчев, В.Г.Алексеева, В.Я.Титаренко и т.д.) и является непосредственной средой, которая формирует нравственные ценности ребенка. Следовательно, семья выступает одним из важнейших факторов социализации личности дошкольника, а при нарушении отношений в системе «семья-личность» — появления девиантности.

Семья — это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детьми между собой.

Важнейшей характеристикой семьи являются ее функции, которые находятся в определенном соответствии с характером общественных отношений. В этой связи ученые дают прогноз, что основной функцией семьи может стать функция ранней социализации, благодаря тому, что ранняя социализация наиболее благоприятно проходит именно в семье. Семья обеспечивает связь личности с социальными, экономическими и демографическими процессами в обществе.

Семья как социальный институт в настоящее время значительно изменилась. Она испытывает значительные трудности в приспособлении к динамическому развитию современного общества. Семья чрезвычайно чувствительна ко всем процессам, которые происходят в обществе, она отзывается тем или иным образом на них. Сложности и противоречия исторического развития нашего общества наложили отпечаток на жизнь семьи и на ее воспитательные возможности.

Социально-психологические причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста. К социально-психологическим причинам возникновения девиантного поведения в детском возрасте можно отнести семейное неблагополучие.

Семейное неблагополучие — одна из основных причин, определяющая состояние и динамику отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Понятие «семейное неблагополучие» охватывает различные негативные характеристики семьи, дефекты ее структурного, количественного или половозрастного состава, внутрисемейные отношения, отношения членов семьи с внешними социальными институтами — детским садом, школой, училищем, производством, досуговыми и другими учреждениями.

Возникновение у детей различного типа нарушений в поведении происходит, как правило, в неблагополучных семьях. Неблагополучная семья — та, где имеются дефекты воспитания. Как отмечает М.И.Буянов, «здесь следует иметь в виду неблагополучное отношение к ребенку» [2. С. 8].

Предпосылками семейного неблагополучия являются: трудные материально-бытовые условия жизни семьи, плохое состояние здоровья родителей, их низкий культурно-образовательный уровень и многое другое. Каждый из этих признаков имеет свою специфику воздействия на процесс формирования личности ребенка. Какими бы ни были современные семьи, они разнообразны с точки зрения того, какой персональной средой для развития личности ребенка они являются.

К неблагополучным семьям, создающим условия «повышенного риска» для отклоняющегося поведения дошкольника, относятся следующие их типы:

- Неполная семья, где имеются только матери (отцы), или семьи, в которых воспитанием детей занимаются прародители (бабушка и дедушка). Ограниченные воспитательные возможности неполной семьи порождены факторами педагогического, морально-психологического и материального порядка. Существенно отсутствие одного из родителей, поскольку истинно утверждение, что для нормального воспитания необходимы оба родителя. Не имея или теряя одного из родителей, ребенок лишается целого мира нравственно-эмоциональных отношений. В свою очередь, наличие отца и матери представляет чрезвычайно важную предпосылку нормального эмоционально-нравственного развития ребенка в семье.

Психологическая необходимость обоих родителей для нормального семейного воспитания объясняется, например, в зарубежной психологии с различных позиций. Французский психолог М.Поро считает, что функция матери в отношении ребенка определяется в основном материнской любовью, а отца — его авторитетом. По мнению М.Орэзона, Ж.Р.Барро, Ж.Рошфора, наличие в семье отца определяется психологической необходимостью, выражающейся в инстинктивной потребности ребенка «в суровой отцовской власти».

Другие зарубежные исследования О.Тиллера, Линна и Соурей показывают, что дефицит мужского влияния в семье сказывается на психическом развитии ребенка, а также замечено, что отсутствие эмоционального и интеллектуального контакта с отцом приводит к снижению социальной активности мальчиков, их интереса к учебе, инфантилизму.

Неполная семья обладает ограниченными воспитательными возможностями, однако бывает, что неполная семья более полезна для ребенка, чем неполноценная, но полная.

- Конфликтная семья, в которой существует психологическая напряженность взаимоотношений, отсутствует взаимопонимание и имеются выраженные расхождения во взглядах, установках, интересах, потребностях. Это семья, в которой мир и согласие держатся на временных компромиссах.

Атмосфера психологической напряженности, частые затяжные конфликтные семейные ситуации резко отрицательно действуют на развитие личности ребенка любого возраста. Конфликтная атмосфера в семье объясняет парадоксальную ситуацию, когда «трудные» дети растут в семьях с хорошими материальными условиями и относительно высокой культурой родителей и, наоборот, когда в плохо обеспеченных семьях, у родителей с низким образованием воспитываются хорошие дети. Ни материальные условия семьи, ни культура, ни даже педагогические знания родителей зачастую не способны компенсировать воспитательную неполноценность стрессовой, напряженной атмосферы семьи. Патология супружеских отношений провоцирует чрезвычайно широкий спектр отклонений, как в психике, так и в поведении ребенка, вплоть до выраженных форм девиантного поведения.

- Асоциальная семья — преобладают антиобщественные тенденции, паразитический образ жизни, члены семьи вступают в противоречие с законом.

- Семья с «алкогольным бытом» — основные интересы членов семьи определяются употреблением спиртных напитков, наркотических и токсических веществ, без выполнения социально-положительных функций семьи.

- Формально благополучная семья — отсутствует общность потребностей, жизненных целей, взаимное уважение между членами семьи; семейные обязанности выполняются формально, часто семья находится на грани расторжения брака, которому мешают материальные и жилищно-бытовые соображения.

- Семья, в которой имеются душевнобольные родители, и в которой нет условий для полноценного развития личности ребенка.

С.А.Беличева к неблагополучным семьям относит следующие типы: криминально-аморальные семьи (семьи, в которых преобладают криминальные факторы риска), аморально-асоциальные (характеризующиеся антиобщественными установками и ориентациями), семьи с откровенными стяжательскими ориентациями (семьи, живущие по принципу «цель оправдывает средства»), конфликтные (семьи, в которых личные взаимоотношения супругов строятся не по принципу взаимоуважения и взаимопонимания, а по принципу конфликта, отчуждения), педагогически несостоятельные семьи (утратившие свое влияние на детей в силу социально-психологических и др. причин) [1. С. 146—152].

Все вышеизложенные типы семьи автор классифицирует по признаку их десоциализирующего влияния на своих воспитанников и подразделяет на семьи с прямым десоциализирующим влиянием и косвенным десоциализирующим влиянием. Причем, криминально-аморальные, аморально-асоциальные типы семьи и семьи с откровенными стяжательскими ориентациями автор относит к семьям с прямым десоциализирующим влиянием, поскольку оно оказывается со стороны ближайшего окружения. Это семьи, так называемые «институты десоциализации». Конфликтные и педагогически несостоятельные типы семей С.А.Беличева относит к семьям с косвенным десоциализирующим влиянием, так как это влияние обусловлено разнообразными факторами социально-психологического, психолого-педагогического и психологического характера.

Результаты многочисленных психологических и социально-психологических исследований убедительно доказали, что именно в неблагополучных семьях чаще всего встречаются следующие виды неадекватного воспитания: безнадзорность скрытая (формальное выполнение родителями своих обязанностей) и потворствующая (сочетание полной бесконтрольности и некритического отношения к поведению ребенка), эмоциональное отвержение, чрезмерная требовательность и строгость к ребенку, воспитание в условиях жестких взаимоотношений и суровые физические наказания, необоснованное чрезмерное восхищение ребенком, гиперопека.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания в семье, неумение найти общий язык с родителями и строить отношения с окружающими, возникающие на этой основе конфликтные ситуации могут послужить одной из предпосылок возникновения отклоняющегося поведения ребенка дошкольного возраста.

Перечисленными примерами далеко не исчерпываются типичные ошибки семейного воспитания. Однако исправить их гораздо труднее, чем обнаружить, поскольку педагогические просчеты семейного воспитания чаще всего имеют затяжной хронический характер. Особенно трудно поправимы и тяжелы по своим последствиям холодные, отчужденные, а порой и враждебные отношения родителей и детей, утратившие свою теплоту и взаимопонимание. Семья — главная воспитывающая среда, и поэтому она несет ответственность за нарушения в поведении ребенка.

К человеческим отношениям, в том числе и к семейным, так же, как и к чувствам, их окрашивающим, требуется постоянное внимание. Кроме того, требуется немалый «труд души» для их своевременного восстановления, иначе однажды закравшаяся неприязнь, враждебность, конфликтность разъедают теплоту родственных отношений, становятся необратимыми и создают в доме невыносимую для ребенка атмосферу.

Таким образом, характер отношения родителей к детям оказывает серьезное влияние на их установку к жизненным перспективам. Многие исследователи (Г.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин и др.) приходят к выводу, что особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в их собственном поведении, становятся моделью в их дальнейших контактах с окружающими. Такое отношение к детям, которое строится на основе авторитарности, отсутствии уважения и справедливости к ним со стороны родителей, ведет к тому, что они воспроизводятся детьми в коллективе сверстников. И наоборот, дети, воспитанные в нормальных условиях, строят свои собственные отношения со сверстниками на морально-этической основе. «Из забитых и безвольных детей выходят потом либо слякотные, никчемные люди, либо самодуры, в течение всей жизни, мстящие за подавленное детство», — отмечал А.С. Макаренко [5. Т. 1. С. 123].

Психолого-педагогические причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста. К психолого-педагогическим причинам отклоняющегося поведения дошкольников относятся: искажение взрослыми представлений ребенка о нормах поведения (неправильная мотивация поведения); несоответствие между пожеланиями, утверждаемыми взрослыми, и реально наблюдаемым поведением этих же взрослых (отрицательный пример взрослых); неправильное использование средств ограничительно побудительного характера (злоупотребление запретами или, наоборот, вседозволенность); отсутствие учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей детей.

Нередко на многочисленные замечания взрослых, требующих культуры поведения, дисциплинированности, ответственности и т.п. дошкольник задает вопрос: «А почему»? Ответ должен быть своевременным, однозначным, аргументированным и убедительным. Возникающие в данном случае психолого-педагогические трудности и проблемы, нежелание, неумение объяснить ребенку суть определенного требования приводят к формированию искаженных представлений о нормах поведения и соответствующих поведенческих отклонений.

Типичной психолого-педагогической детерминантой девиантного поведения ребенка дошкольного возраста является несоответствие между положениями, утверждаемыми взрослыми, и реально наблюдаемым поведением этих же взрослых. Это, прежде всего, отрицательный пример взрослых, несогласованность их требований.

Неправильное использование взрослым психолого-педагогических средств ограничительно побудительного характера является также одной из причин отклонений в поведении детей. Злоупотребление запретами — типичная ошибка в работе с детьми разных возрастов. Доказано, что нарушение меры при применении санкций вызывает обратную защитную реакцию, нередко в форме отклоняющегося поведения.

Специфическая психолого-педагогическая причина, порождающая поведенческие девиации детей, связана с тем, что родители, педагоги не учитывают в должной мере их индивидуальных, возрастных и половых особенностей. Если взрослый человек в полной мере не учитывает выделенных особенностей, следовательно, вероятность ошибок, просчетов в оценке возможностей дошкольника, определении режима его деятельности, общения достаточно высока, а значит, высока вероятность возникновения конфликтных ситуаций и отклоняющегося от нормы поведения.

Психологические причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста. Специально психологические особенности проявления девиантного поведения в дошкольном возрасте долгое время не исследовались.

Однако, например, в работах М.И.Лисиной рассматриваются факторы, препятствующие оптимальному общению детей со сверстниками и взрослыми. При изучении нравственного развития дошкольников в работах В.К.Котырло, Е.В.Субботского, В.В.Абраменковой определено значение моральных эмоций как регулятора поведения. В работах Н.М.Аскариной, Л.Г.Голубевой, Т.Г.Жаровцевой рассматриваются отклонения в поведении у дошкольников, не посещавших в раннем детстве детский сад и с трудом к нему адаптирующихся.

Для того, чтобы было возможно установить связь между ранним опытом девиантного поведения в дошкольном детстве с более поздними этапами жизненного пути, целесообразно проследить, как преодолеваются возрастные кризисы, какие нарушения проходят с возрастом, а какие фиксируются и негативно влияют на весь ход дальнейшего личностного развития и поведения.

Особенности прохождения сензитивных периодов оказываются почвой, на которой возникают определенные возрастные симптомы отклонений от норм поведения.

О возрастных кризисах, в течение которых многие дети становятся временно трудновоспитуемыми, написано немало книг. На стыке двух возрастов не все дети способны своевременно и самостоятельно решить внутренние противоречия, которые накапливаются и при неблагоприятных условиях становятся источником дальнейшего негативного развития.

Кризис новорожденного заключается в том, что, отделившись от матери физически, ребенок одномоментно не отделяется от нее биологически, тем более, психически. Центральное новообразование этого периода состоит в формировании индивидуальной жизни, всей организацией которой ребенок принужден к тесному и постоянному взаимодействию с близкими взрослыми, прежде всего, матерью.

Переход от младенческого возраста к раннему знаменуется кризисом первого года жизни. Неожиданно появляется непослушание, которое кажется намеренным. Малыш демонстрирует негативизм из-за действительного или мнимого взаимонепонимания с близким взрослым.

У детей 2—3 года жизни отклонения в поведении зачастую проявляются в виде вспышек ярости, когда ребенок в ответ на какие-либо ограничения, налагаемые родителями, визжит, бьется руками и ногами или начинает задыхаться. Если родители сумеют в момент такого детского озлобления игнорировать капризы, не выполнять его требования, вовремя отвлекая ребенка, когда он выходит из себя, эти нежелательные реагирования будут преодолены.

Возраст от рождения до трех лет наиболее подвержен разнообразным неблагоприятным воздействиям. В этот период, особенно в кризисные моменты развития, велика возможность тех или иных отклонений в поведении. По результатам исследований А.И.Захарова, у трехлетних детей, которые неблагополучно развиваются, чаще всего выражены конфликтность, стремление выделиться, что приводит к неприятию таких детей сверстниками, они проявляют упрямство и недоверчивость, грызут ногти, у них нередки тики, энурез.

Одна из опасностей периода дошкольного детства, по А.И.Захарову, — возможность появления у ребенка чувства вины за свою любознательность и активность, что может подавить развитие инициативы, замедлить развитие игровых навыков.

В кризисный период 6—7 лет впервые возникает борьба переживаний, которую ребенок начинает осознавать как противоречивость между восприятием себя и оценками окружающих. Педагогические ошибки взрослых могут привести в этом возрасте к такой поглощенности ребенка своими эмоциями, от которой недалеко и до отклонений в поведении.

Каждый человеческий индивид в своем развитии испытывает не только благоприятное влияние социального и природного окружения, но выступает и объектом воздействия сил, ис-

кажающих траекторию, тормозящих динамику его формирования, снижающих его биологический, психологический и личностный потенциал. Особенно чувствительны к подобным воздействиям дети.

Напряженные условия современной жизни, когда происходит переоценка устоявшихся ценностей (прежде всего в отношении человека), когда многие существующие педагогические принципы и подходы признаны отжившими, а новые еще до конца не сложились, когда дети становятся объектом постоянного и не всегда удачного экспериментирования, а уровень психолого-педагогической культуры некоторых взрослых оставляет желать лучшего — все это, в конечном счете, способно приводить к различным отклонениям в поведении детей. Поэтому в целях эффективной профилактики и коррекции отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста необходимо изучить комплекс причин, вызывающих возникновение девиантных отклонений в поведении ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1994.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.
3. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психологического развития детей в семье и вне семьи. М., 1982.
4. Зайдуллина Г.Г. Девиантное поведение подростков и условия его социально-педагогической профилактики и коррекции: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2011.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983.

**ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ
 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ «Я»
 НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СОВЕРШИВШИХ
 ГОМИЦИДНЫЕ ДЕЙСТВИЯ**

**DISTINCTIVE FEATURES OF
 PSYCHOLOGICAL SELF-DEFENSE OF
 ADOLESCENTS AFTER COMMITTING
 HOMICIDAL ACTS**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности механизмов психологической защиты «Я» несовершеннолетних, совершивших гомицидные действия, и ее эффективность в плане решения подростками экзистенциальных проблем. Изучены основные характеристики психологической защиты «Я»: общий уровень напряженности всей системы психологической защиты, выявлены ведущие, основные механизмы и оценена степень напряженности каждого, широта и гибкость защитного репертуара.

Ключевые слова: психологическая защита «Я»; несовершеннолетние подростки; гомицидные действия.

Сведения об авторе: Коваленко Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития.

Место работы: Нижневартровский государственный университет.

Контактная информация: 628624, г. Нижневартовск, ул. Ханты-Мансийская, д. 29б, кв. 79; тел.: 9048827898. E-mail: svetlana.70@list.ru

Abstract. The present paper considers peculiar issues associated with the psychological self-defense in adolescents after committing homicides and its effectiveness when they deal with existential issues. The main characteristics of a psychological self-defense are studied, such as an overall tension degree of the entire self-defense system; the dominant self-defense mechanisms are revealed, the tension degree of every mechanism alongside a wide range of forms they take are evaluated.

Key words: psychological self-defense; adolescents; homicidal acts.

About the author: Svetlana Vasilievna Kovalenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Educational and Developmental Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Проблемам подростково-молодежной преступности посвящены многочисленные работы отечественных психологов, педагогов и криминологов (Ю.М.Антонян, А.И.Долгова, П.Н.Ермаков, Г.И.Забрянский, В.В.Королев, И.А.Кудрявцев, А.Е.Личко, Г.М.Миньковский, О.Ю.Михайлова, О.А.Потапенко, А.Р.Ратинов, Ф.С.Сафуанов, А.М.Яковлев и др.).

Немало исследований направлено на изучение ценностных ориентаций, системы жизненных ценностей и общей личностной направленности девиантных и делинквентных подростков (И.В.Абакумова, М.А.Алемаскин, С.А.Беличева, И.В.Дубровина, А.А.Кокуев, В.Ф.Пирожков, А.А.Реан, Д.И.Фельдштейн и т.д.). В то же время остается практически не исследованным содержание основных «бытийных» представлений делинквентных подростков, определяющих всю систему их смысложизненных ориентаций — представлений о жизни и смерти.

Между тем необходимость изучения особенностей механизмов психологической защиты «Я» у несовершеннолетних, совершивших гомициды, по сравнению с подростками, совершившими корыстные деликты, имеет важное значение для определения репертуара защитных реакций. Мы полагали, что осознание собственных насильственных действий, которые повлекли столь тяжкие последствия, как смерть человека, должны актуализировать у подростков мощную систему защитных механизмов, которая будет характеризоваться своеобразием репертуара защитных реакций.

Для решения этой задачи нами предполагалось исследовать основные характеристики психологической защиты «Я»: общий уровень напряженности всей системы психологической защиты, выявить ведущие, основные механизмы, оценить степень напряженности каждого и оценить широту и гибкость защитного репертуара. Представлялось, что изучение этих

показателей позволит выделить особенности психологической защиты несовершеннолетних, совершивших гомициды, и ее эффективность в плане решения подростками экзистенциальных проблем.

Для изучения общей напряженности защит, напряженности отдельных защитных механизмов и репертуарных особенностей психологической защиты применялся опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index), предложенный R.Plutchik с соавторами [9]. В эмпирическом исследовании нами был использован вариант опросника, адаптированный и рестандартизированный Л.Р.Гребенниковым [7].

Для сравнения мы использовали нормативные показатели, полученные Е.С.Романовой и Л.Р.Гребенниковым [7] на группе школьников, а также результаты исследования, проведенного Е.Б.Михайлюк [3] на выборке несовершеннолетних с разным уровнем проявления поведенческих девиаций.

Обе обследованные нами группы несовершеннолетних продемонстрировали выраженную общую напряженность психологических защит. В сравнении с нормативными показателями [7] превышение уровня общей напряженности психологических защит составляет статистически значимую величину ($p \leq 0,01$) и по выборке в целом, и по отдельным группам.

Результаты нашего исследования подтверждают данные Е.Б.Михайлюк [3], однако показатели, полученные ею, несколько ниже. По-видимому, выявленные различия определяются спецификой объекта нашего исследования.

Вероятно, высокая напряженность системы психологической защиты «Я» связана с общей тенденцией девиантных подростков к стремлению защищать свое «Я», повышать самооценку и сохранять самоуважение, подвергшись негативной социальной оценке.

Надо отметить, что в научной литературе выявленная в настоящем исследовании тенденция активного обращения несовершеннолетних к механизмам психологической защиты «Я» связывается с наличием дезадаптированности в период пубертата, что, в свою очередь, обнаруживается в трудностях полоролевой идентификации и построения новых отношений с окружающими людьми [3; 4; 6; 8]. Именно с этим связывается недостаточная личностная зрелость подростка, сниженная способность осознания определенных аспектов действительности, что, в свою очередь, находит отражение в оценке возрастной вменяемости.

Различия между показателями отдельных групп по общей напряженности психологических защит также статистически значимы, достоверность различий достигает 99%-го уровня.

Сравнительный анализ свидетельствует о том, что репертуар защитных механизмов разных групп отличается процентным содержанием в них защит разного уровня зрелости личности.

Показатель общей напряженности психологических защит, выявленной у подростков, совершивших гомициды, связан, в первую очередь, с их склонностью прибегать в условиях угрозы «Я» к защитами наиболее примитивного уровня — протективным. Группа подростков, совершивших корыстные деликты, также обнаруживает склонность к защитами примитивного уровня, выраженную, однако, достоверно ниже. Достоверность различий между соответствующими показателями групп достигает уровня 99%.

Статистически значимых различий в тенденции использовать дефензивные механизмы в группах несовершеннолетних не выявляется. В то же время исследование показало, что выраженность компенсаторных механизмов в обеих группах достоверно ниже, по сравнению с нормотипом ($p \leq 0,01$).

Обнаруживаются и качественные различия в репертуаре психологических защит подростков рассматриваемых нами групп.

Надо заметить, что в исследовании психологических защит у подростков старшего возраста, проведенном Е.С.Романовой и Л.Р.Гребенниковым [7], выделено четыре механизма защи-

ты, которые используются подростками значимо выше нормы: отрицание, регрессия, проекция и реактивное образование. Полученные результаты авторы связывают с ростом уровня тревожности и повышением неуверенности в себе, что характерно для развивающейся личности в подростковом возрасте. В другом исследовании, проведенном Е.С.Романовой и Л.Р.Гребенниковым [7], где механизмы защит выявлялись у лиц, осужденных за правонарушения, было показано, что осужденные за хулиганские действия сверхнормативно обращаются к отрицанию, подавлению, проекции и замещению. Аналогичные результаты получила Е.Б.Михайлюк [3]. Однако в ее исследовании у подростков-делинквентов обнаруживается и высокая напряженность регрессии.

В нашем исследовании репертуар предпочитаемых защит несколько иной. Для подростков, совершивших гомициды, наиболее типичными являются проекция, замещение, отрицание и подавление (перечислены в порядке убывания значимости). Подростки, совершившие корыстные деликты, склонны использовать проекцию, регрессию, отрицание и реактивное образование.

Рассмотрим репертуарные особенности системы психологической защиты «Я» в анализируемых группах несовершеннолетних.

Отрицание, регрессия и проекция, как известно, относятся к защитами примитивного уровня. Надо заметить, что в соответствии со структурной теорией личности Н.Kellerman [9], которая лежит в основе использованного нами опросника LSI, примитивные защитные механизмы связаны с выполнением личностью разных ролей: отрицание — ролью романтика, регрессия — ролью ребенка, проекция — ролью контролера.

Показательно, что в структуре примитивных защит в обеих группах подростков доминирует проекция. С одной стороны, это указывает на то, что все подростки, вошедшие в нашу выборку, характеризуются наличием «чувства взрослости» (А.Е.Личко), стремлением контролировать свою жизнь и происходящие события.

С другой стороны, по мнению А.Р.Ратинова и Г.Х.Ефремовой [5], именно проецирование собственных негативных черт на других лиц или на окружение является фактором конфликтности и самым распространенным способом самооправдания собственной агрессивности. Проекция на других лиц и окружение в целом собственных черт, намерений и поступков позволяет преступнику преобразовать информацию, придавая правонарушению «спровоцированный характер». Проецируя на других участников событий собственные преступные намерения, субъект снимает с себя ответственность за совершенные антисоциальные деяния.

Надо заметить, однако, что хотя в обеих группах напряженность проекции выше по сравнению с нормотипом, однако в группе несовершеннолетних, совершивших гомициды, соответствующий показатель достоверно выше, чем в группе подростков, совершивших корыстные деликты ($p \leq 0,01$), что указывает на большую конфликтность их поведения.

Подростки, совершившие насильственные действия, повлекшие смерть человека, достоверно чаще как по сравнению с нормотипом, так и по сравнению с несовершеннолетними, совершившими корыстные деяния, склонны обращаться к такому примитивному механизму защиты, как отрицание. Отрицание реальности (во всех группах превышение напряженности значимо на уровне $p \leq 0,05$) и отрицание негативной информации подростком блокирует адекватность восприятия им ситуации, в результате чего не допускается в сознание несоответствие с теми моделями, которые сложились в его непосредственном опыте. В их числе, видимо, оказывается и отрицание социальных и правовых норм, которые не нашли отражения в перцептивном опыте подростка. Отрицая факт совершения деликта, подросток не принимает негативную информацию относительно собственного поведения, таким образом, он снимает с себя ответственность за совершенное деяние.

В то же время подростки, совершившие корыстные деликты, достоверно чаще по сравнению с основной группой склонны прибегать к использованию такого защитного механизма как регрессия. Достоверность различий с нормативным показателем достигает уровня 99%, а с показателем, полученным в группе подростков, совершивших гомициды, — 95%.

Высокая напряженность такого защитного механизма как регрессия связывается с попытками компенсировать неуверенность в собственных силах и преодолеть страх неудачи, что характерно для подросткового возраста. Как уже отмечалось, регрессия как обращение к более ранним формам поведения связана с ролью ребенка. В этом плане весьма интересно, что обследованные нами подростки, продемонстрировавшие выраженное «чувство взрослости», тем не менее, обнаруживают склонность использовать преимущества детского возраста, даваемые им ролью ребенка.

Отрицание является третьим по уровню выраженности механизмом психологической защиты «Я» как в группе подростков, совершивших гомициды, так и у корыстных несовершеннолетних. Надо заметить, что отрицание и проекция теоретически считаются полярными механизмами защиты [7]. В то же время оба механизма связаны с эмоциональным спонтанным переживанием принятия-отвержения и выражают социализированные формы страха. Причем проекция предполагает возложение ответственности на обстоятельства или людей, которые вызывают негативные эмоции, а при отрицании игнорируется сама негативная информация. Можно полагать, что сочетание полярных механизмов в репертуаре психологической защиты «Я» у подростков, совершивших гомициды, указывает, с одной стороны, на недостаточную личностную зрелость этих подростков, а с другой — на неэффективность системы психологической защиты.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что выраженность защит более высокого уровня — дефензивных — в обеих исследуемых группах примерно одинакова. В то же время числовые значения показателей их выраженности, как и ожидалось, достоверно выше, чем нормативные, и составляют, соответственно, 21,02 и 19,11 баллов по сравнению с 15,89, полученными Е.С.Романовой и Л.Р.Гребенниковым [7] в группе законопослушных школьников.

Несмотря на то, что показатель напряженности дефензивных защит у подростков, совершивших гомициды, достоверно ниже, чем защит примитивного уровня, вторым по степени выраженности механизмом защиты «Я» у подростков, совершивших гомициды, является замещение. Надо заметить, что согласно психоэволюционной теории R.Plutchik замещение регулирует переживание, экспрессию и поведение на основе гнева и коррелирует с такой личностной чертой как агрессивность. Замещение — защитный механизм, действующий при сдерживании эмоции гнева, в ходе которого происходит перенос действия или реакции с недоступного объекта, выступающего в качестве фрустратора, на другой, более доступный. Причем предполагается, что этот механизм является противоположным отрицанию, которое, в свою очередь, зависит от такой личностной черты как доверительность и связано с истероидным типом личности. Как утверждают авторы методики [9], чем больше уровень гнева — агрессии, тем чаще субъект прибегает к механизму замещения, и, наоборот, чем выше потребность адаптироваться к ситуации путем ее принятия, тем более напряженным будет отрицание.

Сочетание высокой напряженности замещения с почти столь же выраженной напряженностью отрицания свидетельствует, по-видимому, с одной стороны, о высокой агрессивности представителей этой группы, а с другой — о их доверчивости. Можно полагать, что у обследованных нами подростков выявленное сочетание механизмов защиты «Я» выполняет компенсаторные функции и связано с фактом пребывания в учреждении закрытого типа. Высокая напряженность отрицания может отражать бессознательное желание подростков соответствовать требованиям среды — условиям содержания в учреждении закрытого типа. Сверхнормативное

использование замещения, в этом плане, отражает характер взаимоотношений в таких учреждениях, где жестко наказываются проявления агрессии в отношении персонала, например, офицеров-воспитателей, которые собственно и являются для подростков основными фрустраторами. В силу этого проявления гнева и агрессии перемещаются на иррелевантный объект, чаще всего на более слабых подростков.

В нашем исследовании подростки, совершившие насильственные действия, повлекшие смерть человека, обнаружили достаточно высокие показатели напряженности такого механизма психологической защиты «Я», как подавление. Обнаруживаются значимые различия как по сравнению с нормотипом, так и с группой корыстных несовершеннолетних ($p \leq 0,05$). Показатель напряженности подавления последних, хотя и несколько выше, чем у нормотипа (составляя, соответственно, 5,83 и 5,17 баллов), но выявляемые различия не достоверны.

Высокая напряженность подавления отражает низкий уровень рефлексии и неспособность к анализу ситуаций фрустрации и их последствий, отсутствие которых ведет к неадаптивному функционированию системы психологических защит. Сочетание в защитном репертуаре делинквентов по сути смежных защит отрицания и подавления усиливает исключение из сознания нежелательной информации, освобождая личность от переживания негативных эмоций. Подавление позволяет избегать воспоминаний, забывать подробности неприятных событий, что в конечном счете препятствует осознанию действительного внешнего конфликта, который попросту не допускается в систему как источник тревоги и беспокойства. Подавление предполагает грубые когнитивные манипуляции с событиями, актуализирующими негативные переживания. Неслучайно, например, Robert W. White относил его, как и отрицание, к защитам примитивного уровня. А по мнению G.E. Vaillant, следует различать подавление как примитивный механизм защиты, бессознательное исключение какой-либо идеи или личного опыта и связанных с ними эмоций, и вытеснение как произвольное подавление, которое относится к «зрелым» защитам высшего уровня. В любом случае, этот механизм защиты отражает неспособность личности к признанию необходимости нести ответственности за свое поведение.

Защита по типу реактивного образования у подростков, совершивших гомициды, практически не обнаруживается. Показатель по этой шкале занимает в иерархии их защит лишь предпоследнее место (4,26 балла), что, впрочем, только несколько ниже нормотипа (4,80). Причем выявляемые различия статистически не значимы. У подростков, совершивших корыстные деликты, он выше (6,79). Причем достоверность различий с нормативным показателем достигает уровня 95%, а с показателем, полученным в группе подростков, совершивших гомициды, — 99%. Согласно теоретической модели авторов [9], защита по типу реактивного образования имеет выраженную тенденцию к нарочитости, притворству, которые находятся в числе так называемых «женских» черт характера, и связана с такой личностной чертой как общительность. Можно полагать, что обследованные нами корыстные подростки, вынужденные к принудительному общению, более склонны к усвоению общепризнанных социальных стандартов в поведении по сравнению с подростками, совершившими гомициды. Их статус в учреждениях закрытого типа, как правило, ниже, чем у подростков, совершивших гомициды, в силу чего они чаще склонны проявлять тенденции к ассимиляции и конформизму.

Выраженность компенсаторных защит — защит наиболее высокого уровня — как у подростков, совершивших гомициды, так и в группе корыстных подростков достоверно ниже по сравнению с нормотипом. Показатели составляют, соответственно, 7,95; 9,71 и 12,69 баллов, достоверность достигает 99%-го уровня. Причем по этому показателю обнаруживаются достоверные различия и между основной и контрольной группами ($p \leq 0,05$).

Кластер интеллектуализации, как отмечают Е.С.Романова и Л.Р.Гребенников [7], объединяет такие защитные механизмы как аннулирование, сублимация и рационализация. Эти защитные механизмы возникают не ранее подросткового возраста и на этом основании считаются защитами более высокого уровня зрелости личности, поскольку дают возможность переосмысливать информацию, направлять свои усилия в новое русло. Интеллектуальный процесс в норме активизируется в подростковом возрасте, интеллектуализация выступает в качестве защиты от собственных инстинктивных влечений, от внешней реальности, ее наличие в репертуаре защиты, по мнению А.Фрейд [8], является свидетельством адекватного развития личности.

Высокая напряженность механизма интеллектуализации говорит о наличии таких черт личности, как рациональность и любознательность. Кроме того, как следует из теоретических представлений авторов этой методики [9], тенденция использовать интеллектуализацию как основной защитный механизм характерна для лиц с высоким самоконтролем. Легко заметить, что в обеих группах нами был получен портрет зеркально противоположного жизненного стиля.

В нашем исследовании выявлены различия между подростками исследуемых групп в частоте использования такого защитного механизма как компенсация. При этом подростки, совершившие гомициды, склонны достоверно реже ($p \leq 0,05$) по сравнению с нормотипом прибегать к такой форме защиты «Я». Напротив, подростки, совершившие корыстные правонарушения, используют этот защитный механизм достоверно чаще нормотипа ($p \leq 0,05$). Надо заметить, что компенсация является онтогенетически самым поздним и когнитивно сложным механизмом психологической защиты «Я». Она позволяет устранить дискомфорт от негативной социальной оценки и повысить свою самооценку путем достижения успеха в другой, более доступной жизненной сфере. При этом компенсация может происходить в позитивной форме, как устранение собственных недостатков, достижение успеха в социально одобряемых формах деятельности (учеба, спорт, творчество и др.), но также может осуществляться и как вариант вредоносной, по терминологии А.Адлера [1], компенсации: агрессивность, грубость в отношении старших по возрасту лиц, употребление алкоголя и психотропных средств и пр. То есть высокие показатели по этой шкале отнюдь не свидетельствуют о зрелости личности и эффективности ее психозащитной активности.

Проведенный нами анализ полученных результатов основывался на наиболее распространенной классификации механизмов психологической защиты, разделяющей их по уровню зрелости.

Для этих же целей можно использовать классификацию, предложенную Б.Д.Карвасарским [2], в которой все защитные механизмы разделяются по их функциям. С этих позиций обращает на себя внимание то обстоятельство, что у подростков, совершивших гомициды, среди используемых механизмов психологической защиты доминируют два типа защит: защиты, направленные на искажение содержания мыслей, чувств, поведения личности (проекция и замещение), и защиты, которые не производят переработки информации, просто нейтрализуют ее (отрицание и подавление). Надо заметить, что эти защитные механизмы, с одной стороны, дают только временный эффект, а с другой стороны, с психологической точки зрения являются энергозатратными, поскольку вытесненная информация должна удерживаться в области бессознательного.

Группа подростков, совершивших корыстные деликты, также наиболее часто использует защиты, направленные на искажение содержания мыслей, чувств, поведения личности (проекция и реактивное образование). Однако в отличие от представителей основной группы эти подростки задействуют механизмы манипулятивного типа, в частности, регрессию, при которой происходит возвращение на более ранние стадии личностного развития, проявляю-

щееся в демонстрации беспомощности, зависимости, в инфантильных чувствах, мыслях и действиях.

Таким образом, проведенное исследование напряженности психологических защит и их репертуарного разнообразия в группах несовершеннолетних, совершивших разные деликты, позволило сделать следующие выводы.

Несовершеннолетние, совершившие насильственные действия, повлекшие смерть человека, обнаружили более высокую по сравнению с корыстными подростками общую напряженность системы психологической защиты «Я». Общая напряженность психологических защит, выявленная у подростков, совершивших гомициды, связана, в первую очередь, с их склонностью прибегать в условиях угрозы «Я» к защитами наиболее примитивного уровня — протективным.

У представителей основной группы по сравнению с контрольной обнаруживается более узкий репертуар защитных реакций и низкая их эффективность. Они склонны использовать защитные механизмы, которые дают только временный эффект и являются с психологической точки зрения энергозатратными. У подростков, совершивших корыстные деликты, диапазон используемых защитных механизмов с точки зрения исполняемых ими функций шире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Смысл жизни // *Философские науки*. 1998. № 1.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. М., 1985.
3. Михайлюк Е.Б. Особенности защитно-совладающего поведения девиантных подростков: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2006.
4. Налчаджан А.А. Социально-психическая адаптация. Ереван, 1988.
5. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Психологическая защита и самооправдание в генезисе преступного поведения // *Личность преступника как объект психологического исследования* / Отв. ред. А.Р.Ратинов. М., 1979.
6. Реан А.А. Психология подростка. СПб., 2003.
7. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.
8. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
9. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions // Izard E. (ed.) *Emotions in personality and psychopathology*. N.Y., 1979.

**ФОРМИРОВАНИЕ
ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ**

**TEACHING PRE-SCHOOL
CHILDREN GENDER
TOLERANCE THROUGH
FOLK CULTURE**

Аннотация. В статье отражены методологические и методические проблемы процесса формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Ключевые слова: толерантность; гендерная толерантность; полоролевая социализация; народная культура.

Сведения об авторе: Фадеев Сергей Борисович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии.

Место работы: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Контактная информация: 614056, г. Пермь, ул. Гашкова, д. 26, кв. 80; тел.: 3422629303.
E-mail: slai_86@mail.ru

Abstract. The article elaborates upon methodology-related issues in teaching gender tolerance to preschoolers studying in preschool educational institutions.

Key words: tolerance; gender tolerance; gender-role socialization; folk culture.

About the author: Sergey Borisovich Fadeev, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology.

Place of employment: Perm State Humanitarian and Pedagogical University.

Среди многих проблем организации дошкольного образования особое место в настоящее время занимают вопросы, связанные с формированием толерантности. В нормативных документах и декларациях как международного, так и государственного уровня подчеркивается значимость и необходимость создания условий (педагогических, социальных и политических) для формирования толерантности («Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод», «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация прав ребенка», «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Декларация принципов толерантности», Конвенция ООН «О правах ребенка», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года», Закон Российской Федерации «Об образовании», проект стандарта дошкольного образования и др.).

Толерантность как сложное личностное образование многоаспектно. В зависимости от разновидности сфер социального взаимодействия в современной научной литературе рассматриваются особенности межличностной, конфессиональной, межнациональной, этнической, возрастной и иных видов толерантности. И, несмотря на довольно обширный спектр исследований в данном направлении, вопросы, связанные с изучением формирования понимающего, принимающего и уважительного отношения к людям другого пола, т.е. *гендерная толерантность*, остаются малоизученными в системе как общего, так и дошкольного образования. Признание учета половых различий детей в образовательном процессе в качестве основного принципа его организации, наличие широкого спектра работ по различным аспектам полоролевой социализации детей дошкольного возраста не привело к детальному изучению проблемы формирования основ гендерной толерантности в данном возрастном периоде.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом полоролевой социализации, осуществляемой как стихийно, так и в ходе целенаправленного полового воспитания. С изучением проблем полоролевой социализации детей дошкольного возраста связаны научные интересы многих исследователей в области детской и возрастной психологии, дошкольной педагогики, нейрофизиологии, составляющие достаточно серьезный фундамент разработки программно-целевых и технологических аспектов взаимодействия педагога с детьми в процессе их приобщения к основам гендерной культуры.

Одним из средств, обеспечивающих целостное развитие человека в период дошкольного детства, является народная культура, имеющая высочайший воспитательный потенциал в силу

своих специфических особенностей: доступности детскому восприятию, яркости и колоритности элементов, синкретичности, созвучности витагенному опыту. Ее развивающие возможности детально изучены по отношению к задачам эстетического, умственного, патриотического, трудового воспитания дошкольников. Вместе с тем, воспитательный потенциал народной культуры как педагогического средства не рассматривался до сих пор в процессе формирования гендерной толерантности детей дошкольного возраста.

Изучением проблемы сущностных характеристик толерантности занимались Р.Р.Валитова, В.А.Васильев, С.А.Герасимов, Н.В.Круглова, Е.В.Магомедова, А.А.Погодина, Г.У.Солдатова, G.Mogeno-Riano и др. Терминологическая неопределенность понятия «толерантность», по мнению А.Г.Асмолова, связана с разноплановыми ориентирами ценностно-смысловых обоснований в условиях современного полипарадигмального образовательного пространства и изучением данного феномена в разных аспектах: философском (В.С.Библер, М.Бубер, Ф.М.Достоевский, И.М.Лебедева, Ф.М.Малхозова, Б.Ф.Поршнева); *аксеологическом* (А.Г.Асмолов, Р.Г.Апресян, С.М.Шалютин, Е.В.Магомедова, Л.М.Иванова, L.Burwood, R.Wyeth); *социально-правовом* (Н.В.Круглова, Е.В.Магомедова, Е.А.Темичева, А.А.Чичановский, Л.П.Ильиченко); *психологическом* (А.Г.Асмолов, Л.Я.Коломинский, М.Медовар, А.В.Петровский А.А.Реан).

Разноплановость изучения толерантности подчеркивает интерес исследователей разных сфер взаимоотношений человека с социумом, государством, правом. Особую актуальность проблема сущностных характеристик толерантности приобретает в сфере научного педагогического поиска, поскольку является центральной в определении общих ориентиров организации педагогического процесса по ее целенаправленному формированию. В *педагогическом аспекте* толерантность рассматривается как сформированное или формируемое моральное качество, моральная добродетель, комплексное личностное качество, родовое сущностное свойство человека, условие успешной социализации, проявляющееся в социальных отношениях, главным признаком которого является уважение права другого на отличие. Проявление толерантности зависит от усилий самого человека, наличия у него социально активной позиции. Формирование толерантности происходит в процессе обучения, воспитания и самовоспитания (А.А.Гусейнов, П.Ф.Комогоров, Д.В.Зиновьев, А.А.Реан, В.А.Ситаров, О.В.Цируль и др.). Ее сущностные характеристики раскрываются через описание личностных качеств человека, в которых она проявляется: открытость, согласие, солидарность, невраждебность, внимание, сочувствие и сострадание другому, готовность выслушать иную точку зрения, терпимость, взаимопонимание и взаимоподдержка, любовь и милосердие, чувство единства с миром, людьми (А.Г.Асмолов, В.В.Глебкин, Д.В.Зиновьев, В.А.Тишков, С.Ашикова).

Ребенок дошкольного возраста обладает огромным потенциалом развития и установления социальных связей с миром, овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с взрослым, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Особое место этот возраст занимает в процессе полоролевой социализации и формирования основ гендерной толерантности. В отечественной психологии и педагогике термин «полоролевая социализация» введен в категориальный аппарат науки И.С.Коном и рассматривается как процесс и результат общего и психосексуального развития, обусловленный конкретными социальными условиями, в ходе которого происходит усвоение в соответствии с полом социальной роли мужчины и женщины, формирование потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или другого пола в рамках социальной культуры (Я.Л.Коломинский, В.Е.Каган, Т.А.Репина, Е.А.Коньшева).

Полоролевая социализация представляет собой динамичный процесс, генезис которого обнаруживается в половой идентификации, освоении половой роли, становлении маскулинных и феминных качеств, межполовых отношений и *гендерной толерантности*. Анализ исследований по проблемам гендерной толерантности позволяет рассматривать ее как кульминационное образование, имеющее место в генезисе полоролевой социализации в старшем дошкольном возрасте, сущностные характеристики которого связаны с принимающим, понимающим и уважительным отношением к представителям своего и противоположного пола.

Под *гендерной толерантностью* мы понимаем сложное личностное образование, проявляющееся в знаниях детей об особенностях внешних проявлений, личностных качествах, сферах деятельности и поведения людей разного пола и способах проявления понимающего и принимающего отношения; в наличии интереса и потребности в бесконфликтном взаимодействии с представителями противоположного пола; в проявлении уважительного отношения к представителям своего и противоположного пола.

Гендерная толерантность как сложное личностное образование проявляется в трех сферах — когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой. Ее формирование происходит как стихийно, в процессе накопления опыта социального взаимодействия, так и организовано, в ходе целенаправленного педагогического процесса, которому отводится доминирующая роль. Проблема формирования гендерной толерантности детей дошкольного возраста в современных психолого-педагогических исследованиях остается малоизученной как в контексте программно-целевого, так и диагностического, технологического сопровождения. Особо в этом отношении следует отметить ограниченность исследований по вопросам изучения средств формирования гендерной толерантности. Анализ теоретических аспектов исследуемой проблемы послужил основанием для изучения воспитательного потенциала *народной культуры* в этом процессе.

Под *народной культурой* в контексте нашего исследования понимается совокупность материальных и духовных ценностей, надбиологических программ деятельности, создаваемых, хранимых, передаваемых и творимых народом с целью собственного прогрессивного развития, в которых интегрированы артефакты разных видов социальной культуры, в том числе гендерной.

Традиционно народная культура рассматривается как совокупность ценностей народа (объектов, предметов, явлений, имеющих значения и смыслы) однозначного порядка при котором, например, маскулинные и фемининные характеристики определяются стандартным набором специфических проявлений. Вместе с тем, во многих элементах народной культуры (произведения устного народного творчества, малые формы фольклора, ремесла и труд) отражается специфика нетрадиционного, вариативного полоролевого поведения, что позволяет предположить наличие воспитательного потенциала народной культуры в формировании гендерной толерантности. Народная культура является одним из наиболее значимых средств личностного развития и используется в этом качестве с целью патриотического, нравственного, трудового, художественно-эстетического, умственного, физического, интернационального воспитания дошкольников, что свидетельствует о ее универсальном воспитательном потенциале.

Анализ исследований позволяет говорить о высокой роли и значении народной культуры в сохранении лучших традиций своего народа, в реализации принципа преемственности поколений и их социальных ценностей, в осуществлении взаимодействия культур и позволяет предположить возможность использования ее воспитательного потенциала в процессе формирования гендерной толерантности детей старшего дошкольного возраста. Гипотетически это связано с тем, что народная культура доступна детям в силу своей «простоты», смысловой однозначности артефактов, близка витагенному опыту детей данного возрастного периода, синкретична (что соответствует специфике детского мышления), синтезирует в себе разные виды социальной культуры, отражает в отдельных своих элементах специфику межполового взаимодействия.

Компоненты гендерной толерантности рассматриваются в нашем исследовании как структурные составляющие сложной системы, находящиеся в тесном взаимодействии и представлены в соответствии со сферами полоролевой социализации (когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой). Под *показателем* мы понимаем качественную характеристику объекта, описывающую какое-либо его свойство. Под *критерием* — признак, на основании которого производится оценка, определение степени выраженности показателя.

Показатели гендерной толерантности в нашем исследовании представлены по сферам личностного развития (когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой). *Критерии*

оценки когнитивной сферы: объем; осознанность и глубина (умение аргументировать); отсутствие стереотипов восприятия у детей поступков литературных героев в нестандартных ситуациях; отсутствие избирательности в оценке поведения людей разного пола в ситуациях нравственного выбора. *Критерии оценки эмоционально-чувственной сферы:* устойчивость интересов; внешняя выраженность эмпатийных проявлений; отсутствие избирательности в общении по половому признаку; соотношение положительных и отрицательных выборов; наличие общих и взаимных выборов. *Критерии оценки поведенческой сферы:* самостоятельность; инициативность; адекватность ситуации; направленность поведения (на себя, на другого, на ситуацию); характер взаимодействия (конфликтный, эмоционально-положительный, безразличный). Соотношение показателей и критериев позволило определить уровни сформированности гендерной толерантности (высокий, средний, низкий).

Организация и проведение работы, направленной на формирование гендерной толерантности детей старшего дошкольного возраста посредством народной культуры, осуществлялись в соответствии с рядом теоретических позиций, раскрывающих основные подходы к построению педагогического процесса. Признавая возможность формирования гендерной толерантности в процессе специально организованной целенаправленной деятельности, в определении содержания и логики формирующего этапа опытно-поисковой работы, мы обозначили ряд подходов, реализация которых предположительно обеспечивает результативность полового воспитания в контексте реализации исследовательских задач: системный, личностно-ориентированный, деятельностный и культурологический.

Совокупность теоретических позиций, раскрывающих методологические основания прикладной части исследования, обеспечила построение модели формирования гендерной толерантности посредством народной культуры.

Программно-целевой компонент педагогического процесса определяется в нашем исследовании в соответствии с общими теоретическими основаниями и связан с организацией работы, направленной на достижение соответствующего возрастным возможностям ребенка уровня гендерной толерантности. Реализация обозначенной цели осуществляется посредством приобщения детей старшего дошкольного возраста к содержанию народной культуры, характеризующему специфику межполовых отношений в соответствии с возрастными возможностями и спецификой половой идентификации.

Признание народной культуры, характеризующей специфику межполовых отношений, в качестве целеполагающего основания гендерной толерантности позволило нам выделить ее основные элементы в *содержании* проводимой работы: традиционные представления о внешнем виде и особенностях полоролевого поведения (одежда, прическа, аксессуары, преобладающие интересы, увлечения, виды труда); специфика нестандартных полоролевых взаимоотношений и межполового взаимодействия, представленная в устном народном творчестве, народных гуляниях; доминирующие личностные качества и проявления в социальной сфере, нашедшие отражение в малых формах фольклора; проявления достоинства и благородства, имеющие место в характеристике героев эпических произведений; социальные роли в семье, раскрытые в народных сказках и малых формах устного народного творчества.

Отбор содержания различных элементов народной культуры, характеризующих специфику межполовых отношений, осуществлен в соответствии со следующими принципами:

— доступности, обеспечивающим его адаптацию к специфике возрастных и половых особенностей развития детей старшего дошкольного возраста;

— прогностичности, ориентирующим на осознанное восприятие детьми предлагаемого содержания, на возможное его использование в качестве аргументов в объяснении своих поступков и отношений, на проявление потребностей и мотивов социально значимого и одобряемого (как традиционного, так и нестандартного) поведения в сфере межполового взаимодействия;

— интегративности, предусматривающим возможность использования содержания народной культуры, отражающего специфику межполового взаимодействия в разных разделах воспитания (трудовом, эстетическом, физическом и т.д.) и его реализацию в разных видах

деятельности (познавательной, речевой, игровой, коммуникативной, двигательной, театрализованной, конструктивной, изобразительной, трудовой);

— культуросообразности, обеспечивающим становление различных сфер самосознания ребенка на основе культуры своего народа.

Технологический компонент педагогической системы формирования гендерной толерантности представлен в нашем исследовании совокупностью методов и форм организации взаимодействия педагога с детьми в разных видах деятельности. Ориентируясь на реализацию основополагающих идей культурологического подхода, мы рассматриваем народную культуру, характеризующую специфику межполовых отношений, не только в качестве содержательно-целевого, но и технологического ориентира формирования гендерной толерантности, что предполагает: учет генезиса оснований культурологической идентификации (от видовой — к родовой — к половой и т.д.); учет логики освоения элементов культуры (от первоначального приобщения — к интериоризации ее ценностей в разных видах деятельности и далее — к культуротворчеству).

Разработка технологического сопровождения формирования гендерной толерантности посредством народной культуры осуществлялась в соответствии с принципами: субъектности — направленности социальных влияний на сознание ребенка, актуализацию интереса к своему «я», установление связи с окружающим миром, создание ситуаций осознанного выбора; активное включение ребенка в постижение ценностей народной культуры, характеризующих специфику межполовых отношений; развитие культуротворчества; диалогичности в приобщении к разным элементам народной культуры, характеризующим специфику межполовых отношений, в установлении межличностного взаимодействия с детьми противоположного пола; единства сознания, чувств и поведения, опосредующего формирование понимающего, принимающего и уважительного отношения к детям противоположного пола; соответствия мотивации и рефлексии деятельности доминирующим возрастным потребностям и возможностям ребенка; доверия, индивидуальной комфортности, эмоционального благополучия.

Реализация *контрольно-оценочного компонента* формирования гендерной толерантности осуществлялась в соответствии со следующими принципами: надежности и валидности диагностических методик; психологической комфортности при проведении диагностических процедур; профессиональной компетентности диагностов; объективной определенности основных параметров гендерной толерантности (компонентов, показателей, критериев, уровней).

Реализация системно-структурной модели осуществлялась с привлечением многих специалистов: воспитателей, руководителей по изобразительной и двигательной деятельности, музыкального руководителя, специалистов по разделам «Человек в истории» и «Человек в культуре», в соответствии с определенными ранее тремя направлениями: приобщение детей к элементам народной культуры, отражающим специфику межполового взаимодействия; отражение элементов народной культуры в разных видах деятельности; организация творческой деятельности по вариативному их использованию. Распределение форм организации детской деятельности по направлениям представлено достаточно условно, что связано с интегративным характером их воспитательного потенциала.

Работа по первому направлению (приобщение детей к элементам народной культуры, отражающим специфику межполового взаимодействия) осуществлялась с помощью чтения и рассказывания народных сказок, разучивания малых форм фольклора, дидактических игр, бесед, просмотра и обсуждения содержания мультфильмов и диафильмов, бесед-диалогов, рассматривания картин и составления рассказов, прослушивания песен, проведения экскурсий в музей, занятий, рассматривания образцов и результатов ремесленного творчества.

В процессе работы по данному направлению особое внимание было уделено тем элементам народной культуры, в которых отражались гендерно нестереотипные свойства личности, поведенческие проявления, интересы, увлечения, виды труда. В беседах по литературным произведениям акцент делался на вариативных позициях в поведении героев соответственно жизненной ситуации; к анализу привлекался социальный опыт детей, поощрялись рассуждения дискуссионного характера, апеллирование к собственным переживаниям.

Выбор литературных произведений осуществлялся по принципу отраженности в них различных характеристик межполовых отношений, возможности изменения (при творческом рассказывании) полоролевого поведения или характеристик героя (возраст, характер и т.д.), наполненности отношений людей разного пола толерантным содержанием, возможности реализации в них гендерно нестереотипных моделей поведения.

Существенное место в формировании представлений детей о неспецифичном полоролевом поведении было отведено малым формам фольклора: дразнилкам, пословицам, поговоркам, частушкам, наполненным народным искрометным юмором. Задавая ориентиры межполовых отношений, эти элементы народной культуры не ограничиваются функцией обогащения информационного поля, а однозначно способствуют становлению эмоционально-чувственной сферы гендерной толерантности, неспецифического полоролевого поведения.

Работа по второму направлению предполагала отражение имеющихся у детей знаний в разных видах деятельности с целью активизации эмоционально-чувственной и поведенческой сфер гендерной толерантности, интериоризации освоенных элементов народной культуры, отражающих специфику межполовых взаимоотношений: художественно-эстетической (рисование «Люди в праздниках и быту», «Мальчишки и девчонки в крестьянских семьях», аппликация «Кокошник», конструирование из бумаги и бросового материала, лепка из глины, ручной труд по изготовлению подарков); музыкальной (исполнение народных танцев, слушание народных песен, исполнение частушек, музыкально-дидактические игры); двигательной (подвижные игры с изменением полоролевых позиций «Наседка и коршун», «Золотые ворота», народные забавы «Взятие снежного городка»); трудовой (труд в огороде с дифференциацией мужских и женских позиций); игровой (инсценирование народных сказок, сюжетно-ролевые игры); коммуникативной (дискуссии, разрешение проблемных ситуаций).

Работа по третьему направлению была организована в форме творческой деятельности детей, раскрывающей возможности поведения людей разного пола в различных жизненных ситуациях. Особое место в реализации данного направления отводилось составлению творческих рассказов с изменением условий взаимодействия литературных героев (их возраста, статуса, времени действия, социальных ролей). Существенное внимание по данному направлению формирования гендерной толерантности мы уделяли проведению дискуссий, потенциальные воспитательные возможности которых были рассмотрены в исследовании О.В.Прозументик.

Новизна проведенного исследования состоит в определении качественных характеристик гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста, ее места в генезисе полоролевой социализации периода дошкольного детства, в изучении воспитательных возможностей народной культуры в процессе ее формирования, разработке модели организации педагогического процесса по формированию гендерной толерантности детей старшего дошкольного возраста средствами народной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проект Федерального государственного стандарта дошкольного образования. М., 2013.
2. Фадеев С.Б. Проект «Формирование гендерной толерантности посредством использования народной культуры» // Инновационные проекты в дошкольном образовании: Сб. мат-лов по итогам конкурса среди ДООУ г. Перми / Департамент образования администрации г. Перми, МОУ ДОВ «Исследовательский центр развития системы образования» г. Перми. Пермь, 2010.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.0

И.И.Легостаев
Москва, Россия

I.I.Legostaev
Moscow, Russia

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМНОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

PARADIGM APPROACH TO SYSTEMATIC METHODOLOGY OF PEDAGOGY

Аннотация. В настоящей статье рассматривается один из современных методологических подходов к педагогике — парадигмальный. В работе рассматривается сущность, специфика и структура историко-педагогического познания, показывается специфический подход к системному анализу содержания подготовки специалиста.

Ключевые слова: парадигмальный подход; методология педагогики; структурно-функциональный подход; системный подход; структурные компоненты; принципы инвариантности внутрисистемные; принципы инвариантности межсистемные; национальный характер образования.

Abstract. The paper considers one of the present-day methodological approaches to pedagogy — the paradigm approach. The study elaborates on the nature, specific features and structure of historical — pedagogical knowledge; indicates specific approach to systematic analysis of training activities content.

Key words: paradigm approach; methodology of pedagogy; structural-functional approach; systematic approached; structural components; intrasystem principles of invariance; intersystem principles of invariance; national features of education.

Сведения об авторе: Легостаев Иван Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики.

Место работы: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова.

About the author: Legostaev Ivan Ivanovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy.

Place of employment: Sholokhov Moscow State University for Humanities.

Контактная информация: г. Москва, ул. 4-я Новокузьминская, д. 10, кв. 35, тел.: 9031135262.
E-mail: ivan_legostaev@rambler.ru

Среди первоочередных задач методологии педагогики сегодня можно назвать необходимость решения накопившихся проблем, относящихся к сущности, структуре и специфике историко-педагогического познания, к его внутренней логике и принципам; к формированию целостной методологической программы исследования, согласующей всю совокупность подходов, методик и процедур; к правилам изучения высших форм теоретического знания — педагогической теории и концепции; к прояснению понятий и категорий истории педагогики как самостоятельной области научного знания и др.

Рассмотрим такой весьма важный и к тому же достаточно эффективный в нашей работе исследовательский подход как структурно-функциональный. Основными в нем являются понятия *структуры* и *функции*.

От понятия функции следует отличать понятие функциональных требований (функциональных предпосылок или императивов). Это понятие обычно используется для анализа общества как социальной системы с двойкой целью. Во-первых, для того, чтобы определить минимальный набор жизненно важных для общества функциональных требований, без выполнения которых общество не может нормально воспроизводиться. Во-вторых, с целью выяснения основных структурных компонентов, обеспечивающих нормальное функционирование и стабильность общества.

Системный подход к анализу содержания подготовки специалиста. Элементами системы в педагогике могут быть понятия, объекты и субъекты. Система называется абстрактной, если ее элементами являются понятия. Система относится к конкретным, если хотя бы два ее элемента

являются объектами. Предполагается, что все абстрактные системы — неживые, а конкретные могут быть и живыми, и неживыми. Открытая система находится во взаимодействии со связанными с ней системами. Все живые системы — открытые. Всякая попытка рассмотрения открытых систем как замкнутых, когда внешняя среда не принимается во внимание, таит в себе большую опасность совершения ошибки, которую необходимо полностью осознать. Системы состоят из подсистем и в то же время входят в большие или высокоорганизованные системы, которые часто называют общими и, наконец, системами в целом.

Раскрытие понятия «педагогическая система» является необходимым условием развития системного подхода в педагогике. Можно считать, что педагогическая система состоит из множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Педагогические системы объединяет общая цель — передача знаний, опыта, воспитание определенных свойств личности, поведения, отношений.

Выделяются следующие структурные компоненты педагогической системы: цель, учебная и научная информация, средства, формы и методы педагогической коммуникации, учащихся и педагога. Таким образом, педагогические системы — конкретные. Заметим, что если цель отнести к структурным компонентам системы, то функциональная система как бы не имеет цели до рассмотрения ее структуры. Можно предположить также, что анализ структуры системы обязательно должен предшествовать функциональному анализу.

Педагогические системы — сложные организованные системы, поэтому характеристики педагогической системы зависят от ее организации. Организация предполагает наличие целенаправленного поведения, мотивов и характеристик поведения. Другими словами, организация системы является характеристикой системы, которая нетождественна сложности ее структуры. Организация представляет собой, по крайней мере, частично самоуправляемую систему, для которой характерно, что она способна выбирать направления деятельности, ответственность за которые может быть распределена между элементами системы на основе их функций, положения или других признаков (структура организованной системы). В определении поведения и взаимодействия подсистем организованной системы важную роль играет коммуникация между частями организации. Участники организационной системы распределяют между собой задачи и соответствующие направления деятельности (выбор решения). Большинство педагогических систем являются организациями достаточно высокого уровня и сознательно движутся в направлении выбранной цели.

В описании двух классов компонентов и в их микроанализе можно продвигаться от структуры к функции. Такая последовательность анализа не должна приводить к представлениям о первичности структурных понятий. В принципе же можно обратить ход рассуждений и вывести структурные понятия из функциональных. Хотя исторически понятие структуры возникло и развивалось как первичное по отношению к функциям, логическое следование может не совпадать с историческим. Это приводит к тому, что в современных исследованиях нередко функциональный анализ предшествует структурному.

Предполагается, что функциональные компоненты есть устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов, руководителей, учащихся и обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого — их устойчивость, жизнестойкость и выживаемость. В педагогических системах выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский функциональные компоненты. Данные функциональные компоненты могут быть выделены в деятельности участников разных педагогических систем и подсистем, более того, они характерны для деятельности специалистов с высшим образованием.

Проектирование педагогических систем. Система образования сама является сложноорганизованной системой. Вместе с тем, как структурный элемент, входящий в более сложную общественную систему, она имеет также многочисленные связи с другими структурными элементами (системами), в нашем случае определяемые как принципы. Изменение системы, связанное с ее проектированием, характеризуется прежде всего исходными посылками и используемыми

методами. Вначале устанавливается цель существования системы и отношения между исследуемой системой и всеми другими, в которые она входит, или с которыми связана. В этом случае анализ направлен «наружу», от системы к ее окружению, и его можно характеризовать как экстроспективный подход.

Системный подход, по самой своей сути, требует выяснения характера данной системы и ее роли в рамках более общей системы (нередко вплоть до глобальной, например, общественной системы страны в целом). Иногда существующий проект системы (например, учебного плана учебного заведения) оказывается недостаточно информативным, и тогда возникает задача проектирования новой системы (например, стандарта образования соответствующего уровня).

В процессе проектирования системы наиболее полно реализуется операционная, системная парадигма. Для нее характерны такие операции, как задание целей, принятие решений, количественное определение качественных явлений, измерение, оценка, оптимизация, планирование, управление, диагностирование и др. Из приведенного перечня видно, что для системы образования и, в частности, для процесса формирования знаний и умений ряд функций, используемых для проектирования системы, непосредственно связан с деятельностью по проверке и диагностике учебно-воспитательного процесса с обязательным количественным представлением полученных результатов.

Проектирование системы как правило приводит нас к разработке оптимальной или субоптимальной ее структуры. Однако необходимо отметить, что проектирование идеальных систем (моделей) не только не снимает проблемы изучения функционирования реальной системы, например, изучения реальных процессов формирования знаний и умений, а напротив — усиливает этот аспект.

Выше мы сказали, что обычно система состоит из элементов и связей между ними. Будем называть эти системы *системами первого порядка* по аналогии с математикой, ее дифференциальным исчислением, в котором имеются первые и вторые производные. Использование математических аналогий в системной методологии педагогики может быть весьма продуктивным, как, например, использование математических методов в экономике.

Однако можно построить на основе данной системы (например, педагогической) и систему более высокого порядка, в которой элементами будут функциональные связи конкретной системы, а функциями — функциональные связи между функциями конкретной системы, т.е. функциональные связи второго, более высокого порядка. Аналогичную ситуацию мы видим в математике. По аналогии можно считать, что производной первого порядка от пути по времени будет скорость, а производной второго порядка от скорости по времени будет ускорение. Следует заметить, что в математике есть и производные третьего порядка. Здесь можно вести речь и о новой системной педагогической, образовательной парадигме.

Вследствие парадигмальных изменений, происходящих в педагогике второй половины XX в. в связи с утверждающейся в образовании парадигмой субъектности [8], особенно обострилось внимание к проблеме развивающего обучения. Теоретическую основу для поиска и разработки новых ракурсов в понимании соотношения обучения и развития составляет выдвинутое Л.С.Выготским и подтвержденное фактами экспериментального обучения (Б.Г.Ананьев, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин и др.) положение о том, что мера и глубина развития зависят от качества педагогических усилий, целенаправленно формирующих познавательную самостоятельность учащихся.

Парадигмы образования выдвигались различными авторами. Однако в последнее время теории образования стали выдвигать интегрированные научные парадигмы, и это, конечно, не случайно. Так, академик РАО В.И.Андреев выдвигает идеи полипарадигмальной педагогики образования. Используя это понятие в данном контексте, мы ориентируемся на его смысловое наполнение, представленное А.П.Валицкой [2]. В каждый конкретный исторический момент парадигма образования со свойственной ей спецификой отражает мировоззрение социума, господствующую идеологию, уровень развития педагогической науки и характеризуется соответствующими представлениями общества о целях и задачах образования, критериях эффективности и результативности образовательного процесса, познавательных и иных возможностях личности.

У системно-структурного подхода, остающегося и по сей день одним из главных методов социологического анализа общества и его структуры, имеются многие позитивные эвристические возможности:

1. Рассмотрение общества как целостной системы, состоящей из структурных элементов, взаимосвязанных друг с другом и обществом в целом, по отношению к которому они выполняют специфические функции (или дисфункции).

2. Предварительная исходная задача системного исследования заключается в определении основных структурных элементов социальной системы, исходя из той роли, которую они играют в поддержании социального целого и реализации целей деятельности всей системы.

3. Структурно-функциональный анализ дает возможность провести беспристрастное, объективно-научное исследование общественной жизни, преодолеть субъективизм и морально-оценочный (классовый) подход к обществу.

Системно-структурный подход к явлениям общественной жизни в наибольшей степени выявляет присущие ему эвристические возможности, когда сочетается с признанием специфики общественных явлений, что требует использования специального понятийного аппарата для описания общественных явлений. Без выполнения этого условия он остается простым «довеском» к историческому исследованию, как это, к сожалению, имеет место в отечественной социологии, где данный метод в самом приближенном его истолковании часто использовался на стадии «предварительного описания» изучаемого объекта.

На основе системно-структурного подхода нами осуществлен функциональный анализ развития школы, скоррелированный с конкретными этапами социально-экономического развития российского государства в XX в. Это позволило в рамках выдвигаемой нами идеи инвариантности российского образования определить основные принципы инвариантности как в структуре самой системы образования и содержании образовательной деятельности, так и в связях элементов системы образования со структурно-компонентной спецификой общественного устройства.

Система принципов инвариантности обучения и воспитания, ее место в российском обществе, взаимоотношения между другими системами показаны на рис. 1 (Перечень принципов приведен в монографии И.И.Легостаева [7]). Сами принципы инвариантности, как связующие элементы, обозначены аббревиатурами ПВС — принципы внутрисистемные, т.е. действующие внутри системы образования, и ПМС — принципы межсистемные, т.е. действующие между различными системами общества). Для примера показана связь с пятью другими системами российского общества — культура, армия, семья, общественные организации, общественные институты. Хотя они и не составляют полностью структуру российского общества, но достаточно представительны и частично перекрещиваются с системой образования. В местах этого скрещивания и находятся межсистемные принципы. Для примера раскроем подробное содержание и установленный нами смысл отдельных принципов инвариантности российского образования в XX в.

Принцип сохранения и развития русской национальной школы как стержня развития образования в России (внутрисистемный принцип). Необходимость особого внимания к русской школе в настоящее время диктуется глобальными тенденциями развития человечества. На рубеже XXI в. на смену уходящим субъектам мирового сообщества — национальным государствам и транснациональным корпорациям — приходят новые субъекты, в числе которых — мировые диаспоры. В частности, сложившийся в XX в. под воздействием тектонических исторических сдвигов русский мир — сетевая структура сообществ, думающих и говорящих на русском языке. При этом на территории, очерченной административными границами Российской Федерации, проживает едва ли не половина русского мира.

Энергия воли различных этнокультурных групп, думающих и говорящих на русском языке, позволяет превратить эти субъекты в ряд образцов будущего, что, в свою очередь, предполагает решение обеспечивающих задач: опережающего формирования инновационной экономики и совершенствования институционального обеспечения процессов развития в ядре русского мира — России. Названные инновационные процессы требуют инновационного образования, основным субъектом которого, по нашему мнению, и является русская национальная школа.

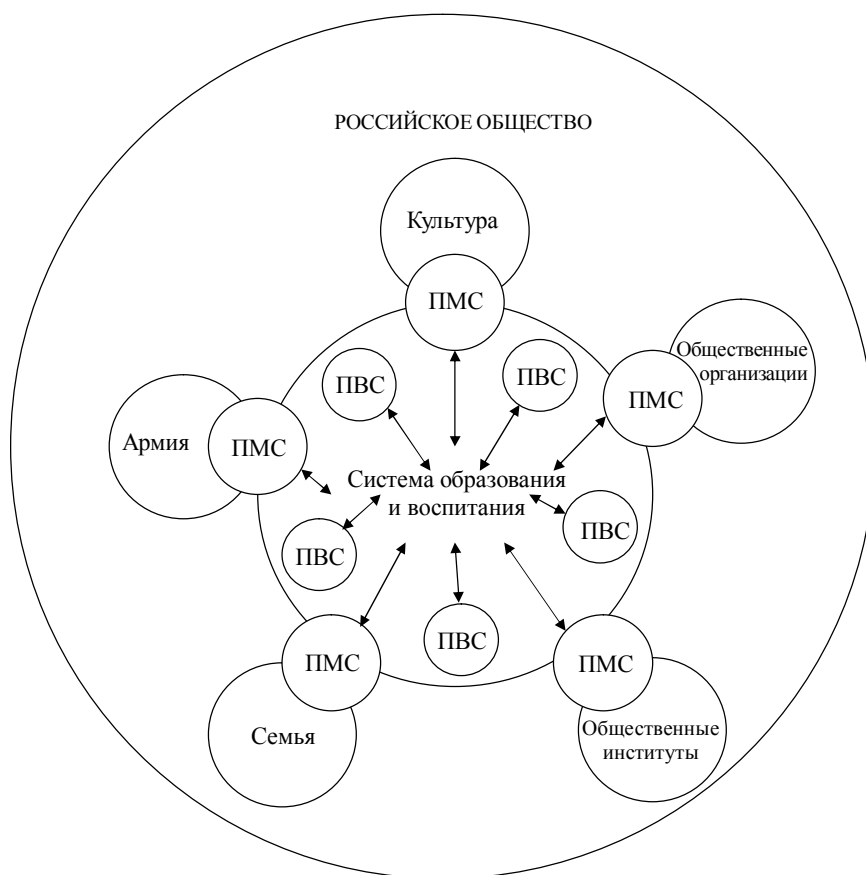


Рис. 1. Идея инвариантности обучения и воспитания как система принципов

В советский период специфические особенности собственно русской школы, по мнению многих ученых, сводились лишь к языку преподавания. Так, еще в 20-е гг. из школьных программ была исключена отечественная история и лишь в 1934 г. вновь восстановлена, однако уже в виде «Истории СССР». Некоторое расширение рамок школьного исторического образования происходило в период Великой Отечественной войны и в послевоенные годы в связи с обращением в официальных доктринах к патриотическим идеалам русской истории и реабилитацией ряда исторических и военных деятелей дореволюционной России, которые с того момента уже не считались более «классово чуждыми».

Вместе с тем было бы неверным считать, что проблемы русской национальной школы в педагогике советского периода игнорировались полностью. Разработка данной проблематики продолжалась в педагогической литературе 20-х гг., когда в рамках единой доктрины «советской трудовой школы» допускалось существование различных педагогических направлений от социально-рационалистского и социально-реформаторского до технократического, антрополого-гуманистического, теории «свободного воспитания». Педагогический поиск 20-х гг. нередко причудливо сочетал ориентацию на мировую цивилизацию при ее подчеркнутой «наднациональности» с попытками актуализации традиционных русских национальных ценностей.

В последующий исторический период, в условиях усиления идеологического диктата непосредственная разработка проблем русской школы стала невозможной.

По мере демократизации общественного сознания школьное образование все более наполнялось новым гуманистическим смыслом. Проявляется двойственность педагогического знания — ориентация на подготовку человека с социально заданными параметрами и одновременно — на развитие уникальной личности, обладающей способностями к творчеству и самостоятельному выбору мировоззренческой позиции. Это, в свою очередь, предполагало широкое использование в педагогическом процессе этнокультурного материала. Несмотря на идеологический

диктат, таким путем в практической деятельности педагогов-новаторов советского периода закладывались предпосылки формирования концепции русской национальной школы.

Лишь в 1980—90-е гг. российская школа получила возможность обращаться к любым ценностям национальных культур. Процессы демократизации в этот период вызвали бурный рост национального самосознания и желание представителей всех народов России, в том числе и русского, возродить свою национальную культуру и как ее основу — национальную школу. Новое российское руководство перестало бояться обвинения его в великодержавном шовинизме. Одной из первых, если не самой первой концепцией русского национального образования была «Концепция общего и филологического образования для средней школы», разработанная Комиссией по вопросам преподавания русского языка Отделения языка и литературы Российской Академии наук. На этой основе позднее была разработана «Концепция общего среднего образования русской российской школы». В Концепции школа определяется как центр формирования русского национального самосознания, в основе которого лежит идея Великой русской земли, исторического долга и преемственности поколений, идеи православия как энергии духовного единения, святости и почитания подвижников Земли Русской, всечеловечность как антишовинизм и всемирная отзывчивость.

При организации учебно-воспитательной работы в средней общеобразовательной школе с этнокультурным (русским) компонентом образования необходимо учитывать использование этого компонента в учебных предметах на трех уровнях. Первый — гуманитарные предметы, в которых этнокультурный материал составляет их основное содержание (русский язык и литература). Второй — гуманитарные предметы, где этнокультурный компонент является существенной составляющей базовых тем предметов: отечественная история, экономическая география, иностранный язык. Третий — этнокультурный материал негуманитарных предметов.

В конце 90-х гг. в Москве появились две первые средние общеобразовательные школы (лицей) с этнокультурным (русским) компонентом образования.

Принцип приоритетности национального характера образования и воспитания (межсистемный принцип). В начале XX в. определились две основные трактовки концепции национального характера образования и воспитания, причем представители той и другой стороны обращались к наследию К.Д.Ушинского. Сторонники первой — К.Н.Ярош, П.П.Блонский, И.А.Сикорский, А.А.Мусин-Пушкин, В.Ф.Динзе, С.Д.Смирнов и другие — отрицали само понятие общечеловеческих ценностей. Главная беда русской школы, по их мнению, в том, что она «поддалась всяким чуждым интернациональным течениям. Все предметы в ней лишались национальной своей основы и преподавались, имея в виду не русских учеников, а какую-то космополитическую молодежь». По их убеждению, источником создания подлинно национальной школы должен стать сам русский народ — его история, дух, традиции (то, что сегодня определяется термином «менталитет»). Задача русской школы, по мнению представителей этого течения, — вырастить и сформировать активную нацию, способную обеспечить политический, экономический и культурный подъем страны.

Этому должна была способствовать определенная этапность учебно-воспитательного процесса. Начинать предлагалось с усвоения продуктов национального творчества — через экскурсии по родному краю, создание трудовых дружин, в которых школьники углубят знания русской истории и русского народа. В результате появляется осознание общности национальной судьбы и включение вместе с нацией в сплоченное движение вперед. Далее предполагалось придать национальный характер и общему среднему образованию триединым способом. Первый — приоритетное место в учебном плане отвести для родного языка, отечественной истории, русской литературы, русского искусства, географии России. Второй — включение в каждую из других дисциплин материала, способного содействовать пробуждению национальной гордости и патриотического чувства. Третий — широкое использование в начальной школе краеведческого и этнографического материала, народных песен, устного народного творчества, агиографических текстов (жития святых). Таким образом, идеологи приоритетности национального характера предложили развернутую аргументированную концепцию русской школы с четкой аксиологической направленностью.

Несколько другая направленность национальной школы была представлена в культурно-антропологической концепции, разработанной в трудах П.Ф.Каптерева [4], М.М.Рубинштейна [9], В.Н.Сороки-Россинского [10], П.О.Девина [3]. Суть национального образования представители культурно-антропологической концепции видели не в ограничении содержания образования исторической традицией и культурным наследием русского народа, а в наполнении его ценностями мировой культуры. Само образование трактовалось ими как своеобразный мост, соединяющий различные поколения и народы.

В.Н.Сорока-Россинский рассматривал вопрос о менталитете русского этноса, развивая мысль К.Д.Ушинского о народном характере воспитания. Он отмечал, что своеобразием менталитета должны определяться особенности образования и воспитания, тогда как педагогические частности могут свободно заимствоваться. Условиями воспитания молодежи в национальном духе он выдвигал уменьшение непосредственных иностранных влияний, актуализацию общественной деятельности в сфере образования и издание оригинальной педагогической литературы, актуализацию в школьном курсе «русской» тематики. В.Н.Сорока-Россинский рассматривал национальные проблемы совместно с социальными, осмысливал пути развития русской национальной школы на фоне анализа социальной жизни России в переломный исторический период.

Он отмечал активное влияние на образование ломки традиционных жизненных укладов, классовой структуры, этических норм и образа жизни под влиянием бурных процессов социально-экономического развития. Педагог видел опасность в неоправданной быстроте движения на социальный верх. Подобный «безэтапный прорыв» из одной культуры в другую, по его мнению, сопровождается резким понижением общего культурного уровня, появлением слоя людей, «способных рассуждать о Дарвине, а жить как печенеги». Здесь еще раз можно увидеть повтор ситуации в России начала XX — начала XXI вв.

В начале века главенствующее место отводилось духовному воспитанию, или проще говоря церковному, а на последующих этапах превалирующая роль отводилась светскому, или гражданскому воспитанию. Оно было составной частью единого учебно-воспитательного процесса. Обучение и воспитание в российской школе всегда было единым. Практически во всех учебных пособиях, рекомендациях ученикам, учителям и воспитателям предлагались близкие идеи и методы. Для теории и истории российской педагогики близки и понятны как воспитывающее обучение, так и обучающее воспитание. Об этом также говорят и учебники по педагогике (отражающие взгляды ведущих российских педагогов), в одних из которых обучение называется частью воспитания вообще, а в других воспитание является результатом обучения в частности.

Для примера приведем формулировки воспитания, образования и обучения по учебнику «Педагогика» С.П.Баранова и др.: *«Воспитание* есть такое общественное отношение, в котором одни люди воздействуют на других в целях направленного формирования личности. *Образование* представляет собой ту сторону воспитания, которая включает в себе систему научных и культурных ценностей, накопленных человечеством. Образование может быть достигнуто разными путями (самостоятельное чтение, радио- и телепередачи, курсы, лектории, работа на производстве и т.п.). *Обучение* — это процесс усвоения учащимися определенных сторон общественно-исторического опыта человечества, осуществляемый под руководством специально подготовленного лица (учителя, воспитателя, профессора, инструктора), процесс, выполняющий образовательную, воспитательную и развивающую функции в их органическом единстве».

Составляющим звеном рассматриваемого принципа инвариантности является вопрос нации как субъекта культуры. Проблемы нации и ее культуры являются предметом исследования как социологии, так и ее составной части — образования (обучения и воспитания). Это обуславливается особенностями современного бытия наций и межнациональных отношений, современным состоянием разработки национальных проблем. Актуальность как теоретических, так и прикладных исследований в этой области определяется возросшим значением национального фактора в развитии современной цивилизации. Здесь можно выделить два характеристических

момента. Первое — происходящие в различных регионах мира процессы национального самоопределения, возникающие межнациональные конфликты и войны требуют теоретического осмысления сущности и причин этих процессов, выявления тенденций их развития. И второе — без выяснения места и роли наций, их культуры в жизнедеятельности общества невозможно целостное понимание современного всемирно-исторического процесса.

Происходящие в России социально-экономические и политические преобразования нашли неоднозначное толкование у различных российских народов. Так, ликвидация жесткой централизации управления создала благоприятные возможности для развития нации, ее культуры для совершенствования национальной государственности. Не все национальные лидеры поняли, что это возможно только в рамках Российской Федерации. Кризисные явления в экономике и политике, забвение ряда позитивных элементов национального развития привели к появлению националистических тенденций, стремлению к национальному сепаратизму, к изоляции национальной культуры от культур других народов, к возникновению межнациональных конфликтов.

Проблемы бытия наций, их роли в общественной жизни, особенности межнациональных отношений являются объектом изучения различных общественных наук: философии, социологии, этнографии, культурологии, педагогики и др. Труды многих ученых по национальному вопросу посвящены исходным принципам изучения и общим вопросам теории наций и национальных отношений; исследованию различных аспектов национальных отношений конца XIX — начала XX вв.; исследованию национального вопроса в бывшем Советском Союзе. Нации в России рассматриваются как социально-этнические общности людей с их отношениями в сфере экономики, культуры, языка, а также с проблемами их развития и сближения. Проводится критика национализма. При рассмотрении ценности этих исследований прежде всего нужно исходить из времени их проведения и публикации результатов, учитывать идеологизированность многих проблем национальных отношений.

В 90-е гг. прошлого века наметился определенный перелом в рассмотрении национальных проблем, появились новые подходы к вопросам происхождения и развития этноса, соотношения этноса и нации, широко обсуждались вопросы национального сознания и самосознания, национальной культуры, активности нации. Среди авторов, активно исследующих данную проблему, следует отметить К.Л.Корнеева [5], М.М.Кучукова [6], И.И.Валева [1] и др.

Среди малоисследованных проблем нами выделены проблемы нации как субъекта культуры, и особенно этнометодологический ракурс проблемы. Недостаточно изучен также вопрос о структуре национального сознания и его формировании, об оптимальном соотношении сознания и самосознания, о диалектике соотношения локальности и универсальности.

В ретроспективном ракурсе национальный вопрос в XX столетии в России представляет для вдумчивого исследователя значительный интерес. После Октябрьской революции в 20-е гг. повсеместно шло создание национальных форм самоуправления, от национальных районов до национальных округов, автономных и союзных республик. Развиваются различные формы национальной культуры, у десятков народов создается национальная письменность, система образования от начальных школ до высших учебных заведений, появляются такие формы национальной культуры как театр, литература и искусство. Запрещаются все виды национальной дискриминации. Но нельзя также забывать, что в те годы прошли репрессии в отношении многих народов.

В трактовке материализма оставалась в стороне активная, деятельная сущность нации. Если принять за определение, что нация есть высшая форма проявления этноса, то для нее характерны органичное единство с государством и наличие качеств субъекта деятельности. Принцип деятельности характеризует способ существования нации и ее роль в создании своего образа жизни, формировании сознания и самосознания. Деятельностный подход дает возможность раскрыть активную сущность нации, ее способность самореализовываться и саморазвиваться через развитие национальной культуры в процессе формирования личности учащих (это находит свое отражение в разработанной нами модели школы).

С точки зрения системно-структурного подхода национальное сознание можно считать одним из структурных элементов общественного сознания. Его можно считать отражением общественного бытия в национально-этническом разрезе. Структура национального сознания определяется по объекту отражения, который включает в себя не только социальную действительность, но и природную среду. Национальное сознание как выражение интересов данной этнической общности может выступать как национальная идеология. Последняя организует все структурные элементы в одну целостность и придает им одну направленность. Роль национального сознания на уровне национальной идеологии в современных условиях направлена на сохранение нации как субъекта культуры. Не следует думать, что тогда национальная идеология равнозначна националистической идеологии. Национализм есть гипертрофированная форма национального сознания, выпячивание своей личности на фоне других этнических общностей.

С середины 70-х гг. прошлого века национальное сознание выделяется в особый вид общественного сознания — в этническое сознание и в этническое самосознание. Каковы же существенные отличия этих понятий?

Как мы отметили выше, национальное сознание можно считать отражением общественного бытия в национально-этническом разрезе. Оно выражает жизнь и деятельность данной нации во всем их богатстве и разнообразии, направлено как на окружающую действительность, так и на само себя. В то же время национальное самосознание несет в себе функцию выделения себя из среды себе подобных. Отсюда следует, что национальное сознание есть понятие более широкое, чем национальное самосознание. Осознание и оценка нацией своего положения, роли и места в системе национально-общественных отношений, способность выражать и практически проявлять их через идеологию, культуру и деятельность есть основное содержание национального самосознания.

Национальное самосознание играет большую роль в жизни государства, нации, индивида. От его структуры зависит, каким образом в дальнейшем будут определяться те ценностные качества и ориентации, которые укажут путь жизнедеятельности субъекта (учащегося).

ЛИТЕРАТУРА

1. Валеев И.И. и др. Самоуправление как средство эффективности патриотического воспитания: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1992.
2. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3.
3. Девин П.О. Педагогические сочинения / Сост. А.Т.Губко. М., 1991.
4. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Пг., 1915.
5. Корнеев К.Л. Национальные отношения: сущность, структура и функции: Автореф. ... дис. д-ра философ. наук. Ростов н/Д, 1992.
6. Кучуков М.М. Национальное самосознание (вопросы теории и истории): Автореф. ... дис. д-ра философ. наук. Ростов н/Д, 1994.
7. Легостаев И.И. Образование как основа консолидации российского общества. М., 2006.
8. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3.
9. Рубинштейн М.М. Война и идеал воспитания (к вопросу о национализме в педагогике) // Вестник воспитания. 1916. № 3. Отд. 1.
10. Сорока-Россинский В.Н. О национальном русском воспитании // Русская школа. 1916. № 2—3.

Б.В.Емельянов
О.Б.Ионайтис
 Екатеринбург, Россия

B.V.Emeljanov
O.B.Ionaitis
 Екатеринбург, Россия

**РЕПРЕССИРОВАННАЯ ПЕДОЛОГИЯ
 (ИСТОРИЯ ОДНОГО
 БОЛЬШЕВИСТСКОГО АУТОДАФЕ)**

**REPRESSED PAEDODOLOGY
 (THE STORY OF ONE
 BOLSHEVIK AUTO-DA-FE)**

Аннотация. В статье показаны основные этапы развития отечественной педологии, раскрыты причины ее ликвидации, осуществленной компартией в 1930-е годы.

Ключевые слова: педология; психология; педагогика; тесты; лженаука; критика; ликвидация.

Сведения об авторах: Емельянов Борис Владимирович¹, доктор философских наук, профессор кафедры истории философии и философии образования; Ионайтис Ольга Борисовна², доктор философских наук, профессор кафедры истории философии и философии образования.

Место работы: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Бориса Николаевича Ельцина.

Abstract. The article shows the main stages of the development of the Russian paedology, reveals the reasons of its liquidation carried out by the Communist Party in the thirties.

Key words: pedology; psychology; pedagogics; tests; pseudo-science; criticism; liquidation.

About the author: Boris Vladimirovich Emeljanov¹, Doctor of Philosophy, Professor of the Department for History of Philosophy, Olga Borisovna Ionaitis², Doctor of Philosophy, Professor of the Department for History of Philosophy.

Place of employment: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin.

Контактная информация: ¹ 620138, г. Екатеринбург, бульвар Есенина, д. 13, кв. 72; тел.: 89221003862; ² 620100, г. Екатеринбург, ул. Буторина, д. 8, кв. 12; тел.: 89068078024.
 E-mail: ¹ bve36@yandex.ru; ² Ionaitis@yandex.ru

Отечественная педология советского периода своего развития первой получила название «лженауки». Ее история началась до революции, когда вначале на Западе, а затем и в России стала внедряться в жизнь идея о том, что при изучении детей необходимо объединять различные научные дисциплины, усилив педагогику данными педагогической психологии, физиологии, социальных дисциплин. Педология как «наука об особенностях детского возраста» (П.П.Блонский) или как «наука о факторах, закономерностях и типах социально-биологического развития ребенка» (М.Я.Басов) конструировалась в научную дисциплину, отличную от педагогики. Педология после революции 1917 г. получила значительную поддержку государства. Во-первых, были созданы научные педагогические учреждения: Центральный педологический институт, Медико-педологический институт, Педологический институт при государственном научном институте охраны материнства и детства, Психолого-педологическое отделение 2-го МГУ. Во-вторых, педологию как учебную дисциплину стали преподавать в педагогических учебных заведениях, появились учебники по педологии: Блонский П.П. Педология (М., 1925), Басов М.Я. Общие основы педологии (М.; Л., 1928) и др. В-третьих, появились специализированные журналы: к журналу Бехтерева «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии» (с 1912 г.) добавился «Педагогический журнал», выходивший в Орле с 1923 г., журнал «Педология» (1928—1932). В-четвертых, разработкой проблем педологии занимаются ученые России: до революции В.М.Бехтерев организовал Педологический и психоневрологический институт, А.П.Нечаев открыл Педологическую академию, а после 1917 г. педологию разрабатывали М.Я.Басов, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, А.Б.Залкинд и другие. Наконец, в апреле 1927 г. в Москве было создано I Всесоюзное совещание педологов, создавшее Московское педологическое общество во главе с Блонским, которому была поручена разработка педологической диагностики детей. А 28 декабря 1927 г. — 4 января 1928 г. прошел Первый Всесоюзный педологический съезд, объединивший педологов страны. Руководителем сообщества отечественных педологов стал А.Б.Залкинд.

Основная идея педологии была достаточно простой: человек в течении жизни постоянно изменяется под воздействием биологических факторов, социальной среды, воспитания и обучения. Эту точку зрения на целостность (психологическую, физиологическую и социальную) развития ребенка разделяли все педологи, но сам процесс осуществления понимался по-разному: сторонники *нативизма* считали, что процесс развития ребенка зависит от наследственности, обусловлен врожденными биологическими инстинктами, а онтогенез повторяет филогенез; сторонники *эмпиризма* утверждали, что ребенок развивается, накапливая опыт социализации; сторонники *конвергенции* представляли процесс развития ребенка как результат воздействия как генетических факторов, свойственных ему, так и внешних социальных условий. Хотя эти три направления отечественной педологии и дискутировали между собой, на практике они осуществляли задачи, поставленные Наркоматом просвещения: проводили, чаще всего при помощи тестов, диагностику физического, интеллектуального, социального развития детей и на ее основе комплектовали классы детьми одинакового уровня развития, а слабоумных («трудных») детей направляли для обучения в спецшколы. Широко практикующееся поверхностное тестирование различных слоев населения педологами в 20-х — начале 30-х гг. сыграло с педологией злую шутку, послужив одной из причин ее запрещения. Обобщение результатов этого тестирования несло большую критическую информацию о низком уровне нравственного, психического, физического здоровья различных слоев населения СССР. При этом обнаруживались национальные и групповые различия в определении этих составляющих: у населения Средней Азии психофизические характеристики в среднем оказывались ниже, чем у русских и евреев; у рабочих и крестьян интеллектуальное развитие было ниже, чем у интеллигентов, и т.п. [7. С. 27—51]. Педологи при этих тестированиях не учитывали границы между нормой и патологией в развитии и поведении ребенка, что и приводило к неверным обобщениям об интеллектуальном неравенстве различных народов. Это, так сказать, одна, научная сторона недостатков педологии, приведшая к ее запрещению. Но была и другая — политическая.

Начавшаяся в конце 20-х гг. социалистическая реконструкция страны шла под лозунгом ликвидации неграмотности всех слоев населения, в том числе на окраинных территориях; развития детского и юношеского коммунистического движения; социального, интеллектуального, полового равенства граждан, строящих социализм. Выводы педологов о психической и интеллектуальной неполноценности национальных меньшинств и пролетариата не вписывались в эту общую картину. Выступивший на I съезде педологов Н.Бухарин призывал бороться с этой идеей неравенства, считая ее политически неверной. Значительная политико-идеологическая составляющая присутствовала в выступлениях Н.К.Крупской и А.В.Луначарского, также выступавших на съезде. Уже в начале 30-х гг. стали появляться публикации, в которых критиковалось содержание текстовых практик педологии, сравнивающей детей разных национальностей. «В начале тридцатых годов данные о низком уровне психического и физического развития советских людей, социальных, национальных и половых отличиях в нем, полученные в педологических исследованиях, стали оцениваться как проявление великодержавного шовинизма, расизма, фашизма, троцкизма, антикоммунизма. Они подвергались ожесточенной критике, так как могли свидетельствовать о невозможности построения социализма в СССР в окружении капиталистических стран, то есть в пользу Троцкого и против Сталина» [7. С. 61].

Начался поиск альтернатив, по-другому трактующих неравенство культурного и интеллектуального уровня различных национальностей. Так, Л.С.Выготский в статье «К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств» предлагает: «Вместо колониционного подхода к проблеме культурного развития отсталых народностей, определяющего в основном обстановку этого развития в капиталистическом мире, выдвигаются совершенно новые условия развития *единой социалистической культуры* в различных национальных формах» [2. С. 367]. Но при этом в угоду партийным установкам стали появляться педологические исследования, говорящие о резком росте физического, интеллектуального уровня развития советских людей по сравнению с 20-ми гг. в сторону их уравнивания, что ощутимо противоречило научным принципам исследования. А попытка многих педологов отказаться от принципов тестирования лишала их базы для научных обобщений.

Позиции школьной педологии поколебало постановление ВКП(б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе», потребовавшее вернуть в школу предметное обучение, твердое расписание и дисциплину, ограничить всевозможные педологические эксперименты, считать их «скрытым троцкизмом». Особенно это касалось «метода коллизий», т.е. выяснения отношения школьников к различным, противоположным по сути ситуациям в социальной, религиозной, культурной практике.

Развернувшаяся в конце 20-х — начале 30-х гг. политизированная большевиками философская дискуссия между «механистами» и «диалектиками» перенесла свои негативные оценки на педологию, которая тоже вступила в период дискуссий по своим проблемам. Их проводило Общество педологов-марксистов, созданное в конце 1929 г. в Коммунистической академии. Одна из них прошла 25—29 марта 1931 г. в Ленинградском педагогическом институте и была направлена против работ одного из лидеров отечественной педологии профессора М.Я.Басова, в том числе против его учебника «Общие основы педологии» (1928). Его обвинили в увлечении тестами и прогнозировании классового подхода в оценке одаренности, а С.Л.Рубинштейн в докладе «Проблема развития» оценил позицию ученого как механицизм и идеализм. Басову в статье «О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии» пришлось признавать свои «ошибки», уйти из института на завод, а через три месяца — 6 октября 1931 г. — в возрасте 39 лет он скончался от заражения крови.

С этого времени начался обвал критики и разоблачения педологии [9; 8; 1]. А после прихода в 1933 г. к власти в Германии национал-социалистов педологию начали обвинять в расизме и некоторых фашистских методах воспитания детей. Если 20-е гг. можно считать расцветом отечественной педологии, то 30-е — годами ее повсеместной критики и ликвидации. Финал наступил 4 июля 1936 г., когда было принято постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». В его констатирующей части педологическая служба признается извращением, мешающим педагогическому процессу, поскольку «...практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась к ложнонаучным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией» [6. С. 364]. И далее: «ЦК ВКП (б) устанавливает, что в результате вредной деятельности педологов комплектование “специальных” школ производилось в широком, все увеличивающемся масштабе» [6. С. 364]. «В результате большое количество ребят, которые в условиях нормальной школы легко поддаются исправлению и становятся активными, добросовестными и дисциплинированными школьниками, в условиях “специальной” школы приобретают дурные навыки и склонности и становятся трудновоспитуемыми» [6. С. 364]. «ЦК ВКП (б) считает, что теория и практика так называемой педологии базируется на ложнонаучных, антимарксистских положениях. К таковым положениям относится, прежде всего, главный “закон” современной педологии — “закон” фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей» [6. С. 364—365].

Все восемь пунктов этого постановления ликвидировали не только недостатки отечественной педологии, но и все хорошее, что ею было сделано, а шестой пункт открывал «охоту на ведьм». Уже на следующий день после постановления газета «Правда» опубликовала статью «Разоблачение педологической лженауки», которая ужесточила партийные оценки педологии, назвав ее реакционной буржуазной «наукой», препятствующей социалистическому строительству. Эти оценки были повторены в книге С.Л.Рубинштейна «Против педологических извращений», брошюре А.С.Залужного «Против педагогических извращений в системе воспитания», статье А.В.Козырева «Лженаука педология в “трудах” А.Б.Залкинда, статье П.А.Турко «Педологическая школа проф. Л.С.Выготского», выступлениях против педологии А.С.Макаренко. За 6 последующих месяцев было опубликовано более 100 брошюр и статей, разоблачающих «лженауку» педологию. Определение педологии как буржуазной, антимарксистской,

реакционной «лженауки» было закреплено в 1-м издании Большой советской энциклопедии (1939. Т. 44) и четверть века повторялось во всех публикациях и справочных изданиях.

После постановления Наркомпрос ликвидировал все педологические организации, а также спецшколы, из библиотек были изъяты и уничтожены книги и учебники по педологии. А затем начались вначале кадровые перестройки, а затем и репрессии. В 1937 г. арестован и расстрелян ряд руководителей Наркомпроса, включая наркома просвещения А.С.Бубнова, арестованы оба сына П.П.Блонского. Эти репрессии проходили на фоне политических процессов, происходивших в стране, были в ряду обвинений против неугодных режиму и лично Сталину деятелей науки и культуры, руководителей партии и государства.

Судьба педологии показательна. В послереволюционной России интерес к вопросам развития и образования молодого поколения имел особое значение, так как требовалось воспитать «нового» человека — строителя коммунизма [5. С. 266—269]. Этот новый человек должен пониматься по-новому. Как писал один из идеологов педологии А.Б.Залкинд: «Разрушена мистическая сердцевина учения о душе... Социальный фактор признается господствующим в отношении к психике, и закономерность общественной жизни является директивной для накопления всего психического фонда» [4. С. 5]. В связи с подобной установкой А.Б.Залкинд призывает исследовать и понять «директивы» социальной среды, формирующей сознание ребенка. Подобные установки отражали дух времени и поначалу были востребованы, но далее началось совсем иное: выяснилось, что среда не так однозначна, как хотелось бы власти. Спустя более чем десятилетие после революции педологи обнаружили то, что никак не могло быть признано властью: национальные, социальные группы неодинаково развиты и т.п. И власть отреагировала однозначно: наука, не подтверждающая наши достижения (и только их), нам не нужна. По сути, педология разделила участь всей науки и философии этого периода: «...трагические последствия философских дискуссий 1920—1930 гг., политизация и сталинизация философии привели к ожидаемым большевиками последствиям: философия (диалектический и исторический материализм) стала служанкой политики, ее развитие было поставлено под контроль партии, она выполняла роль идеологического оправдания ее действий. Любое творчество, выход за рамки проблем и их решений, определяемых известными работами Ленина и Сталина, постановлениями ЦК партии и решениями ее съездов, было невозможно» [3. С. 379]. Аналогичная ситуация была и с педагогическими науками, педология же оказалась в центре этого абсолютного процесса политизации науки в советский период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин А.П. Против вульгарного материализма в педологии. М., 1932.
2. Выготский Л.С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3.
3. Емельянов Б.В. Русская философия XX века. Екатеринбург, 2003.
4. Залкинд А.Б. Основные вопросы педологии. М., 1930.
5. Ионайтис О.Б. Свобода, революция, культура // Толерантность и власть: судьба русской интеллигенции. Пермь, 2002.
6. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М., 1985.
7. Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. СПб., 2004.
8. Таланкин А. Против меньшевистствующего идеализма в психологии. М., 1932.
9. Фофанов В.К. Теория культурного развития в педологии. М., 1931.

**МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОЙ
САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ
ОСНОВА АНАЛИЗА КРИМИНАЛЬНОГО
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
И ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА**

**MENTAL SELF-REGULATION
MODEL AS THEORETICAL
BACKGROUND IN THE ANALYSIS
OF AGGRESSIVE CRIMINAL
BEHAVIOUR**

Аннотация: В статье предложена структурно-функциональная модель психической саморегуляции, позволяющая выявить сущность индивидуальных различий в ауторегуляторной системе человека, доминирующие в ней механизмы и принципы. Представляется, что использование этой модели окажется весьма эффективным как в плане теоретического анализа криминального агрессивного поведения, так и в практическом плане — при расследовании преступлений и производстве судебно-психологических экспертиз.

Ключевые слова: криминальная агрессия; саморегуляция; структурно-функциональная модель.

Сведения об авторе: Целиковский Сергей Борисович, кандидат психологических наук, доцент, ведущий кафедрой юридической психологии и военной психологии факультета психологии.

Место работы: Южный федеральный университет.

Контактная информация: 344018, г. Ростов-на-Дону, ул. Дранко, д. 129/1, кв. 3; тел.: 9094080227.
E-mail: sts@donpac.ru

Abstract: The present paper presents a structural and functional model of a mental self-regulation, which discloses the essence of individual differences within a human's autoregulative system, apace with its dominant mechanisms and principles. It is expected that the use of the above mentioned model could be highly effective in theoretical analysis of aggressive criminal behavior and in practical circumstances such as crime investigations and forensic medical examinations.

Key words: criminal aggression; self-regulation; structural-functional model.

About the author: Tselikovskiy Sergey Borisovich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Forensic and Military Psychology, Faculty of Psychology.

Place of employment: Southern Federal University.

Среди различных видов и форм агрессивного поведения, как предкриминального, так и криминального, выделяют аффективную и импульсивную агрессию [1]. В этих видах агрессии в качестве ведущих внутренних причин называют различные дефекты индивидуальной системы психической саморегуляции. Кроме того, на наш взгляд, достаточно обоснованы и продуктивны интерпретации возможных субъективных целей агрессивного поведения как реализации стратегии поисковой активности [6] и способа саморегуляции собственного состояния [7]. В этих вариантах направленное вовне агрессивное поведение, по существу, решает внутренние ауторегуляторные проблемы его субъекта. Вполне очевидна также важность вычленения вклада особенностей ауторегуляторной системы субъекта и в случаях, когда инструментальная криминальная агрессия дополняется качественным или количественным «эксцессом исполнителя», приводя к более тяжким последствиям в сравнении с исходным преступным умыслом.

На глубокое, системное понимание механизмов психической саморегуляции необходимо опираться также и при решении задач психологической реабилитации лиц, уже осужденных за насильственные преступления. Здесь к многообразным аспектам просоциальной психологической реконструкции следует добавить и восстановление управления собственным поведением, адекватного текущим ситуациям и долговременным целям человека, и реставрацию самой системы смысловых, ценностно-нормативных и целевых регуляторов поведения. При этом необходимым проводником внешних психокорректирующих и психореабилитирующих воздействий пенитенциарного психолога всегда выступает собственная система психической саморегуляции актуальных состояний и актуального поведения осужденного. Любые внешние воздействия на психику субъекта оказываются эффективными лишь в той степени, в какой могут использовать его ауторегуляторные механизмы разного уровня для воспроизведения и закрепления необходимых психических состояний и форм внутреннего и внешнего поведения.

В связи с этим представляется, что дальнейшее совершенствование методов анализа криминального агрессивного поведения и личности преступника, как и его последующей социально-психологической реабилитации, тесно связано с развитием теоретических моделей психической саморегуляции человека, представлений о ее структурно-функциональной организации, основных контурах, ведущих механизмах, о ключевых параметрах и узлах. При этом используемые рабочие модели психической саморегуляции должны обеспечивать возможность и ситуационной конкретизации, и личностной индивидуализации.

Ситуационная конкретизация позволяет учесть при психолого-криминалистическом анализе психологические особенности предкриминальной, криминальной и посткриминальной ситуаций, содержание и смысл преступных действий с позиции самого преступника, реконструировать возможную динамику его психических состояний в соответствующие периоды. Психологическая симптоматика здесь может быть достаточно разнообразной и индивидуальной и проявляться во всех сферах психики: и в эмоциональной, и в когнитивной, и в мотивационной, и в поведенческой. Общее для всех этих изменений — сдвиг интенсивности процессов в соответствующей сфере в сторону увеличения или уменьшения [4]. Однако не менее важны и содержательная сторона симптомов, и сущность процессов в различных звеньях системы саморегуляции, которые привели к их возникновению. В каждом индивидуальном случае за сходной внешней симптоматикой может скрываться своя ауторегуляторная «подоплёка».

Таким образом, рабочая модель психической саморегуляции должна быть, с одной стороны, достаточно обобщенной, с другой — позволять глубокую ситуационную специализацию и личностную индивидуализацию. Разработка такой модели возможна на основе системного подхода, отправной точкой которого является правильное выделение системообразующего фактора. Все компоненты искомой системы психической саморегуляции в причинно-следственном плане должны быть связаны с системообразующим фактором, но также и между собой; они могут располагаться в некоторой иерархии [5]. Эти же авторы указывают на необходимость выделения в этой системе механизмов обратной связи.

В наших работах была предпринята попытка реализации системного подхода при структурно-функциональном анализе пространства психических состояний и системы их саморегуляции [8; 9]. В качестве системообразующего фактора выделена основная функция, которую, по нашему мнению, в системе психики выполняет подсистема саморегуляции психических состояний — функция ресурсного обеспечения текущей и предстоящей активности субъекта сообразно ее целям, операционному составу, внешним и внутренним условиям реализации.

Поскольку отправным пунктом любой активности и, соответственно, настройки ее ресурсного обеспечения является актуализация потребностей, то в качестве первого ключевого параметра актуального психического состояния выделено потребностное напряжение, образуемое совокупной интенсивностью его потребностей, актуализированных в данный период. При этом показано, что само потребностное напряжение, как правило, не инициирует целенаправленную деятельность, но лишь запускает механизм внутреннего и внешнего поиска вариантов удовлетворяющего поведения. Важно, что мобилизованные достаточно высоким потребностным напряжением ресурсы могут лишь частично направляться на реализацию поисковой активности, а частично — оказывать дезорганизующее и деструктивное воздействие на текущее психическое состояние и поведение субъекта.

Результатом поисковой активности, как правило, являются несколько возможных версий целенаправленного поведения, способных удовлетворить актуализированные потребности. Каждая из версий снабжена своей целью и мотивом к ее достижению. В предлагаемой модели показано, что величина этих мотивов, как психических векторов, необходимо связана не только с величиной потребности, по поводу которой они возникли, но и с так называемыми прагматическими параметрами цели. В качестве таковых выделены:

— удовлетворительность цели (У) — степень, в которой будет удовлетворена потребность (П) при достижении данной цели;

— ресурсоемкость цели (Р) — объем ресурсов, которые требуется затратить при ее достижении;

— достижимость цели (Д) — вероятность ее достижения при развитии необходимых и возможных для субъекта усилий.

При этом подчеркивается, что речь идет о субъективных оценках этих параметров, которые могут быть как адекватными, так и существенно отклоняющимися от действительности. Между тем именно в индивидуально своеобразных механизмах порождения и динамики субъективных оценок прагматических параметров целей нами видится одна из ключевых особенностей системы психической саморегуляции каждого человека.

Предложен следующий функционал связи величины мотива с величинами потребности и прагматических параметров цели: $M = F(\Pi, Y, P, D)$, причем здесь индивидуально-своеобразными могут быть и формы связи каждого из аргументов с результирующей функцией.

В целом сформировавшееся в данный период семейство мотивов образует второй ключевой параметр актуального психического состояния — мотивационное напряжение, которое вносит свой вклад как в мобилизацию ресурсов, так и в их распределение между функциональными подсистемами.

Модель рассматривает далее переход от поисковой активности к целенаправленному поведению, выбор версии которого определяется наиболее сильным мотивом. Рассматриваются и частные случаи, когда либо возникает борьба мотивов, примерно равных по силе, и соответствующий дезорганизующий внутренний конфликт, либо субъективная ситуация «безысходности», когда не находится ни одной достаточно мотивированной версии поведения.

При переходе к целенаправленному поведению к саморегуляции активности и состояний (ресурсного обеспечения) подключаются еще два контура, выделяемых в модели в качестве основных: аттенционный (связанный с функцией внимания) и эмоциональный. В модели показано, что уровень аттенционного и эмоционального напряжения зависит от тех же параметров, что и мотивационное, однако отличаются как виды этих зависимостей, так и функциональная нагрузка этих контуров в целостной системе психической саморегуляции. Для интерпретации этих зависимостей и функций привлекаются сведения из теории автоматического управления, где исследованы различные принципы преобразования сигналов обратной связи в управляющие воздействия и, в частности, показана эффективность комбинирования интегрирующего, пропорционального и дифференцирующего контуров регулирования [см., напр., 2].

Психологический анализ сущности мотивационного, аттенционного и эмоционального аспектов психической саморегуляции позволяет сопоставить их с параллельно действующими контурами обратной связи, преобразующими входной сигнал по принципам интегрирования, пропорционального усиления или дифференцирования соответственно. В модели показано, что индивидуальное своеобразие психической саморегуляции может заключаться, в том числе, и в характерном для данного субъекта распределении весов этих контуров, и в динамике изменения их приоритетов при саморегуляции в разных ситуациях. При этом выделяемые в модели индивидуальные особенности психической саморегуляции оказываются весьма близки по содержанию и феноменологии к традиционно выделяемым психодинамическим (или темпераментальным) свойствам.

Модель позволяет интерпретировать произвольный и волевой уровни психической саморегуляции как разные степени подключения сознания к процессам актуальной и прогностической оценки прагматических параметров целей, и тем самым, к управлению выбором целей поведения, потребностным, мотивационным, аттенционным и эмоциональным напряжением как параметрами текущего и будущих психических состояний.

Таким образом, опора на предлагаемую структурно-функциональную модель психической саморегуляции позволяет выявить сущность индивидуальных различий в ауторегуляторной системе человека, доминирующие в ней механизмы и принципы, наиболее вероятные для него версии поведения и психические состояния в тех или иных ситуациях.

При решении задач психолого-криминалистического анализа использование разрабатываемой нами модели позволяет осуществлять более эффективное психологическое профилирование разыскиваемого преступника и реконструкцию криминальных ситуаций, а также психологическое портретирование подозреваемых, обвиняемых, потерпевших, свидетелей. При

решении задач социально-психологической реабилитации — избрать в качестве внутренних объектов психокоррекции процессы порождения и изменения прагматических параметров целей, помогая человеку их осознать, оптимизировать и развить способность к произвольному и волевому управлению ими.

На наш взгляд, это может способствовать повышению теоретической обоснованности применяемых подходов, методов и процедур, их эффективности и устойчивости, а также целенаправленному совершенствованию и дополнению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берковиц К. Агрессия: причины, последствия и контроль СПб., 2001.
2. Евменов В.П. Интеллектуальные системы управления. М., 2009.
3. Кудрявцев И.А., Ратинова Н.А. Криминальная агрессия. М., 2000.
4. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. Ч. 1 / Ред. А.А.Крылова. СПб., 1995.
5. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб., 2001.
6. Михайлова О.Ю. Агрессивное поведение как стратегия поисковой активности // Психологический вестник. Ростов н/Д, 1996.
7. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Ауторегуляторная функция криминальной агрессии // Серийные убийства и социальная агрессия: Мат-лы 2-й Международной научн. конф. Ростов н/Д, 1998.
8. Целиковский С.Б. Пространство психических состояний. Структурно-функциональный анализ // Психологический вестник РГУ. Вып. 1. Ч. II. Ростов-н/Д., 1996.
9. Целиковский С.Б. Классификация методов саморегуляции психических состояний // Психологический вестник РГУ. Ч. 2. Ростов-н/Д., 1997.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

STRUCTURE OF SOCIAL INTERACTION

Аннотация. В статье рассматривается содержание, сущность, понятийное поле, содержание компонентов социального взаимодействия с позиций различных подходов. Предлагается структура социального взаимодействия.

Ключевые слова: социальное взаимодействие; социальная роль; социальные отношения; социальные статус, структура; социальные нормы; социальные ожидания.

Сведения об авторе: Кандаурова Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин.

Место работы: Тарский филиал Омского государственного аграрного университета им. П.А.Столыпина.

Контактная информация: 646535, Омская область, г. Тара, ул. Университетская, д. 2; тел.: 9514033917. E-mail: kandaurova@list.ru

Abstract. The article discusses the content, nature, conceptual field, components within social interaction using various approaches. The structure of social interaction is presented.

Keywords: social interaction; social role; social relations; social status, structure; social norms; social expectations.

About the author: Kandaurova Anna Valerievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Humanities, Socio-Economic and Basic Sciences.

Place of employment: Branch of Omsk State Agrarian University named after P.A.Stolypin in Tara.

646535, Omsk region, Tara, ul. Universitetskaya, d. 2; tel.: 9514033917.

Изучение категории социального взаимодействия по-прежнему представляется актуальным для широкого спектра гуманитарных наук. Несмотря на свое ключевое теоретико-методологическое значение, данная категория остается мало исследованной, что проявляется в отсутствии четких и однозначных вариантов ее концептуализации. Такая позиция обусловлена тем, что в классической философии социальное взаимодействие не выделялось в самостоятельный объект исследования, а собственно категория «взаимодействие» не имеет достаточной разработанности в классической философии. В то же время, на фоне происходящих социальных изменений, для решения поставленных государством, обществом, временем, президентом задач современное прочтение сути социального взаимодействия как фундамента функционирования общества просто необходимо. На характер современного социального взаимодействия влияют политические, экономические факторы, при этом изменения социального взаимодействия определяют изменения собственно социальной реальности. Исследования научных школ XX в. подчеркивают, что понимание данного феномена претерпело существенные изменения, обусловленные глобальными социальными изменениями времени. В свою очередь, социальная реальность все более стала зависеть от человека и системы его взаимодействий.

Остановимся на рассмотрении сущности социального взаимодействия. Очевидно, что человек в своей повседневной жизни находится в системе разнообразных социальных контактов, которые в свою очередь могут затрагивать межличностные отношения, быть незначущими или, наоборот, решающими. При осуществлении контактов люди обмениваются сведениями, материальными или духовными ценностями, но не влияют на поведение друг друга. Социальное взаимодействие представляет собой серию социальных действий, но в отличие от контактов социальные действия совершаются не просто в определенных условиях, но и с учетом ситуации их реализации.

Как указывает С.С.Фролов, «ситуация входит в систему социального действия через ориентацию индивида» [5]. Социальные действия всегда сознательные и целенаправленные, порождают ответные реакции тех, на кого они направлены, и как следствие они превращаются в

социальное взаимодействие. При этом субъекты социального взаимодействия руководствуются взаимными ожиданиями, проистекающими из оценки статуса, роли и социального положения друг друга и существующих групповых, институциональных или общественных норм поведения. Через систему межличностных взаимодействий люди стремятся изменить установки или поведение друг друга. Иными словами, социальное взаимодействие — это систематически устойчивое выполнение каких-то действий, которые направлены на партнера, для того, чтобы вызвать определенную (ожидаемую) ответную реакцию с его стороны, которая, в свою очередь, вызывает новую реакцию воздействующего.

Наиболее распространенное определение социального взаимодействия приводит в своей статье А.Г.Кареткевич: «Социальное взаимодействие — это действия социальных субъектов в некотором промежутке времени, заинтересованных в общественно-полезном и взаимовыгодном результате своих действий. Характер взаимодействия формирует определенные ожидания субъектов, влияющих на их поведение. Если ожидания приобретают стабильный характер в отношении определенного поведения, то они становятся нормами взаимодействия и начинают регулировать последние» [1].

Г.В.Осипов определяет взаимодействие как любое поведение индивида или группы индивидов, имеющих значение для других индивидов и групп индивидов или общества в целом в данный момент и в будущем. Категория «взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, различающимися по социальным позициям (статусам) и ролям (функциям). Независимо от того, в какой сфере жизнедеятельности общества (экономической, политической и т. д.) имеет место взаимодействие, оно всегда социально по своему характеру, так как выражает связи между индивидами и группами индивидов — связи, опосредуемые целями, которые каждая из взаимодействующих сторон преследует [4]. Несмотря на актуальность и значимость понятия социального взаимодействия, исследуемая категория не обеспечена единым научно-методологическим определением, структурой.

Особое значение для изучения проблематики социального взаимодействия представляет его *структура*. Остановимся на анализе имеющихся наработок в данной области. Одним из первых специфика и структуру социального взаимодействия определил Питирим Сорокин (1889—1968) — один из самых выдающихся умов XX века. Его работы вообще внесли существенный вклад в разработку теории социального взаимодействия, поскольку П.Сорокин считал социологию в целом наукой о поведении людей, находящихся в процессе социального взаимодействия, подразумевая межличностное взаимодействие и социальное взаимодействие в качестве синонимов. Специфика взаимодействия ученый видит в социокультурных факторах, которые определяют характер, типы и формы социального взаимодействия людей в обществе. Иными словами, определяющим фактором социального взаимодействия ученый называет культуру как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения [2]. Следовательно, в социальном взаимодействии П.Сорокин выделяет следующие взаимосвязанные элементы:

- совокупность нематериальных социальных значений, идей, ценностей, стандартов;
- совокупность материализованных ценностей общественной жизни;
- совокупности взаимодействующих индивидов и групп.

Структуру социального взаимодействия он определяет как единство трех составляющих:

- 1) наличия двух и большего числа индивидов, взаимодействующих друг с другом с целью удовлетворения различных потребностей;
- 2) наличия актов, посредством которых реализуются те или иные виды взаимодействия;
- 3) наличия проводников, передающих действие от одного индивида к другому [2].

Таким образом, П.Сорокин, определяя сущность социального взаимодействия, включает в его структуру:

- а) личность как субъект взаимодействия;
- б) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами;
- в) культуру как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения.

Анализ фундаментальных социально-философских исследований социального взаимодействия и современных определений социального взаимодействия позволяет очертить следующий круг понятий, не выстраивая в первом приближении целостной теории и не определяя единой структуры (табл. 1).

Таблица 1

Понятийное поле социального взаимодействия

Категория	Составляющие понятия
Социальное взаимодействие	Цели, значение социального взаимодействия; интерес в результате; социальные ожидания; характер взаимодействия; взаимонаправленные социальные действия; социальное поведение; ориентация индивида; социальные действия; социальные статусы (позиции), социальные роли (функции); социальное положение; социальные нормы; социальная активность; социальная мобильность; социальная стратификация.

Очевидно, что любое социальное взаимодействие складывается из отдельных *социальных действий*, которые осуществляются людьми — носителями *статусов (прав и обязанностей), ролей* и проявляется в социальных действиях, которые могут складываться в социальные отношения, включающие *обмен информацией* (и не только), *символами и значениями*.

Рассмотрим некоторые компоненты социального взаимодействия.

Социальный статус — это определенная позиция в социальной структуре группы или общества, связанная с другими позициями через систему прав и обязанностей. Так, например, социальный статус учителя имеет смысл только по отношению к социальному статусу «ученик» и не имеет смысла, скажем, к социальному статусу «продавец». Однако, в социальные взаимодействия вступают не статусы, а субъекты — носители статусов. Совокупность всех статусов, занимаемых одним человеком, называется статусным набором (это понятие ввел в науку американский социолог Роберт Мертон). Следует отметить, что, несмотря на то, что в социальные отношения вступают не статусы, а их носители, тем не менее, социальные статусы главным образом определяют содержание, продолжительность, интенсивность и характер социального взаимодействия.

Социальные отношения связывают между собой статусы, но реализуются эти отношения через людей — носителей статусов. Социальные отношения — это система нормированных взаимодействий между партнерами по поводу чего-то, связывающего их (предмет, интерес и т.д.). В отличие от социального взаимодействия, социальные отношения представляют собой устойчивую систему, ограниченную определенными социальными *нормами* (формальными и неформальными) [3].

Социальная роль — модель поведения, ориентированная на данный статус. Ее можно определить как шаблонный вид поведения, направленный на выполнение прав и обязанностей, предписанных конкретному статусу. Собственно именно социальная роль реализуется согласно предписанным правилам поведения, т.е. *социальным нормам*. В процессе социального взаимодействия субъекты ожидают друг от друга предписанных (документами, обычаями, ста-

тусом, должностными инструкциями) проявлений роли, поведения. Следовательно, между статусом и ролью связующим звеном выступают *социальные ожидания (экспектации)*. Когда ожидания (экспектации) фиксируются, они становятся социальными нормами [3].

Итак, изучение социально-философских источников позволяет очертить границы концептуализации понятия «социальное взаимодействие» в первом приближении. Во-первых, очевиден процессуальный характер социального взаимодействия, т.е. социальное взаимодействие является *процессом*. Во-вторых, в ходе осуществления социального взаимодействия люди реализуют свои личные, зачастую противоречивые, желания, при этом неизбежно конструируют новые *социальные отношения*.

Следовательно, простейшая формула социального взаимодействия может выглядеть как «действие — ответное действие — социальное отношение». Кроме того, социальное взаимодействие не сводится только к актам коммуникации «субъект—субъект», но включает в себя влияние социокультурного пространства, которое обуславливает характер каждой системы социального взаимодействия.

Попробуем представить процессуальную модель социального взаимодействия на рис. 1.

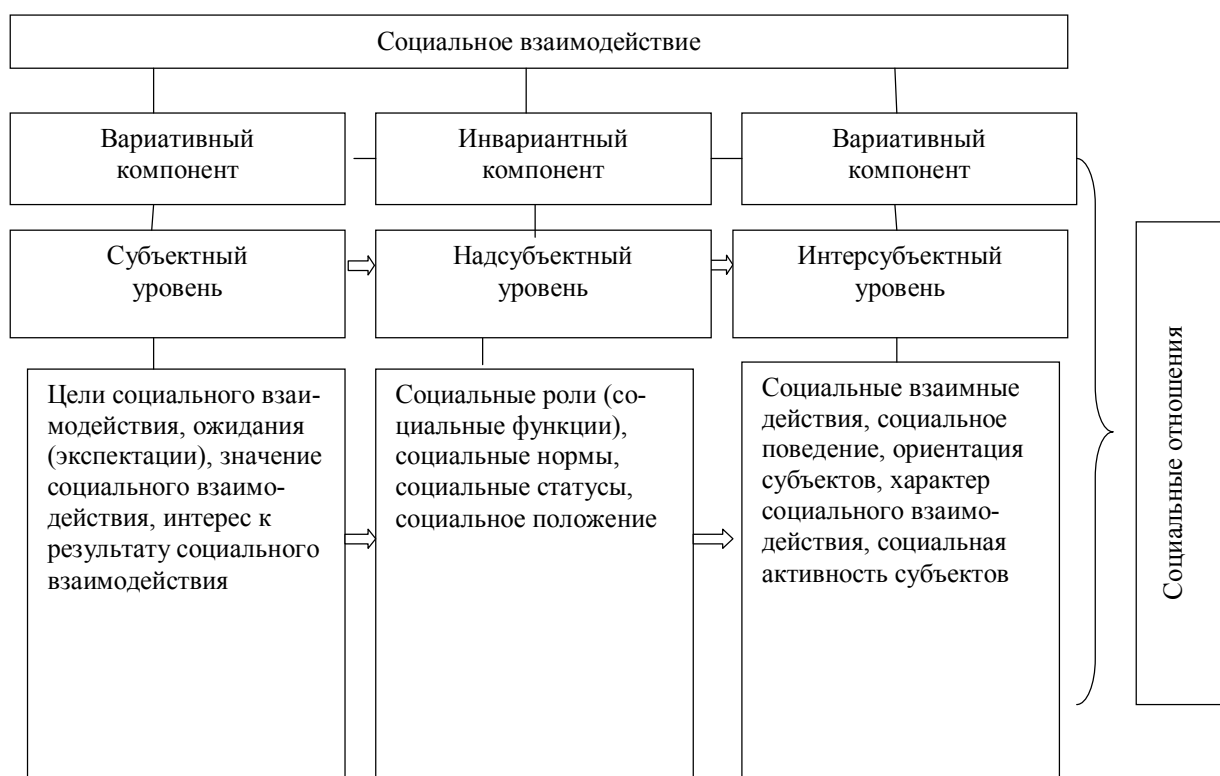


Рис. 1. Модель социального взаимодействия

Таким образом, субъекты, вступающие в социальное взаимодействие на субъектном уровне, имеют свои цели, ожидания, значение результата, свои интересы. Данный уровень не является очевидным, объективно наблюдаемым, следовательно, данный уровень включает инвариантный компонент социального взаимодействия, т.е. его проект. Каждый субъект, вступающий в социальное взаимодействие, вступает в систему социальных ролей и статусов. Данный уровень назовем надсубъектным, включающий некий инвариант социального взаимодействия, обусловленный предписанными социальными ролями, статусами, функциями, положением. Наконец, субъекты в реальном социальном взаимодействии осуществляют достижение своих целей, интересов, оправдывают или нет свои ожидания в системе социальных действий, про-

являя социальную активность, демонстрируя определенное социальное поведение. Данный уровень назовем интересубъектный, и он, безусловно, является инвариантным компонентом социального взаимодействия, определяя его характер. Устойчивое социальное взаимодействие может перейти в социальные отношения, которые в свою очередь обусловлены социальными статусами, ролями, социальными нормами. Следовательно, социальное взаимодействие представляет собой динамику социального общества, а социальные отношения — его статику. Вариативные компоненты социального взаимодействия представлены на субъективном (скрытом) и интересубъективном (наблюдаемом) уровнях.

В социологии принято делить все многообразие типов и видов социального взаимодействия и складывающихся на их базе социальных отношений на два уровня: первичный и вторичный. К первичному уровню в социологии относят область личных отношений, имеющих место в группе друзей, сверстников, в кругу семьи. Ко вторичному уровню в социологии относят все многообразие деловых или формальных отношений и взаимодействий. Именно социальные взаимодействия вторичного уровня представляют собой реализацию социально-статусных отношений, носящих формальный, безличный характер как взаимодействие социальных статусов и социальных ролей. Вместе с тем, характер взаимодействия определяется установками и ориентациями субъектов, которые в ходе взаимодействия влияют на установки, поведение взаимодействующих субъектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кареткевич А.Г. Проблемы социального взаимодействия в трансформирующихся переходных обществах. URL: <http://jurnal.org/articles/2009/sociol3.html>
2. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. М., 1994.
3. Социальные отношения. URL: <http://socnauka.ru/?p=359>
4. Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов / Отв. ред. Г.В.Осипов, Л.Н.Москвичев. М., 2003.
5. Фролов С.С. Социология: Учебник для высших учебных заведений. М., 1994.

**АТРИБУЦИЯ УСПЕХА
В СИСТЕМЕ КЛЮЧЕВЫХ КАТЕГОРИЙ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ****ATTRIBUTION OF SUCCESS IN
KEY CATEGORIES OF
MODERN PSYCHOLOGY**

Аннотация. В статье осуществлена систематизация современных подходов к проблеме определения психологических особенностей атрибуции успеха. Особенности изучения феномена успеха рассматриваются в существующих бинарных взаимосвязях между концептуальными составляющими в системе атрибутивных процессов. Атрибуция успеха рассматривается в ракурсе изучения следующих психологических явлений: локус контроля, ответственность, мотив, межличностные отношения, ценность. В процессе теоретического анализа выделен как внутренний механизм атрибуции и законы функционирования (моносистемность), так и системно-формирующее явление более сложной структуры успеха.

Ключевые слова: успех; атрибуция успеха; локус контроля; ответственность; мотив; межличностные отношения; ценность.

Сведения об авторе: Балецкая Людмила Николаевна, научный корреспондент Института психологии им. Г.С.Костюка Национальной Академии педагогических наук Украины.

Место работы: Ужгородский национальный университет.

Abstract. The article presents the systematization of modern approaches to the problem of determining the psychological characteristics of attribution of success. It also deals with the binarity of the success phenomenon in its attribute attitude. Attribution of success is shown from the perspective of studying the following psychological phenomena: the locus of control, responsibility, motivation, interpersonal relationships, values. The theoretical analysis is selected as the internal mechanism of attribution and, at the same time, as the system-forming phenomenon of the more complicated structure of success.

Key words: success; attribution of success; locus of control; responsibility; motive; interpersonal relationships; values.

About the author: Baletskaia Ludmila Nikolaevna, science correspondent of the G.S.Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Place of employment: Uzhgorod National University.

Контактная информация: 89600, Украина, г. Мукачево, ул. Ужгородская, д. 26, Мукачевской государственной университет, кафедра психологии; тел.: +3 8(050)8255634.
E-mail: l.holyanych@gmail.com

Актуальность исследования. В психологии, в ее теоретических и практических областях проблема исследования атрибуции успеха изучена недостаточно. Не хватает, в частности, трудов, которые бы в полной мере раскрывали механизм генезиса и динамики успеха личности.

На сегодня проблема изучения успеха рассматривается в литературе в трех основных направлениях. Первое раскрывает исторически-временное понимание содержания понятий «успех», «успешное действие», «успешная деятельность». Указанное направление исследования направлено на формирование представлений о ценностной парадигме макрокультурного понимания успеха целостно как феномена личностного роста (как повседневного, так и эмпирического частности) и, таким образом, расширяет не только методологический горизонт, но и применение модели ценностного смыслообразования. Второе имеет своим предметом проблему социокультурной значимости феномена «успех», в контексте взаимодействия социального и гносеологического анализа. Третье направление акцентирует внимание на установлении корреляционных связей понятия с его будничными смыслами. Психологическое обоснование этого направления имеет непосредственное отношение к проблеме самоопределения личности, ее самооценки и самоценности.

Таким образом, представление об успехе состоит из целостного понимания указанного понятия, центр которого составляет целостная личность, а не отдельные ее характеристики.

История развития атрибутивных процессов берет начало со времени порождения способности человека познавать мир. Желание найти объяснение малоизвестным явлениям, событиям, поступкам стимулировало личность «искать» их причинность, поскольку атрибуция призвана

дать ответ на вопросы: «Когда и кто по отношению к кому сделал что, для чего и почему?» [9]. Однако в литературе четко проводится граница между субъективным обыденным атрибутированием и научно-обоснованным процессом.

В отдельных работах ученых можно найти выводы, указывающие на связь типов атрибуций достижений с индивидуально-психологическими особенностями личности (Дж. Роттер, 1966; Р. де Чармс, 1972, 1974; Р.Бернс, 1986; А.М.Прихожан, 1990; А.Бандура, 1992, 1997, 2001; М.Селигман, 1995; М.М.Далгатов, 2001, 2006, 2008; Д.А.Циринг, 2001; Л.М.Рудина, 2003).

Проводились также исследования эмоциональной составляющей успеха/неудачи (Н.А.Батурин, 2001) и онтогенетического развития индивида в отдельности по гендерному различию (Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1989; A.Stetsenko, T.D.Little, T.O.Gordeeva et al., 2000; Д.А.Циринг, 2001).

Вместе с тем, не существует единого системного, комплексного подхода к изучению понятия атрибуции успеха. Таким образом, **целью исследования** является теоретический анализ, который позволит комплексно и системно подойти к определению феномена атрибуции успеха в процессе профессионального самоопределения личности.

Однако стоит отметить: важно понимание понятия атрибуции в целостной стратегии исследования успеха, при условии сохранения тенденции перехода от моносистемного видения действительности к полисистемным знаниям. Иными словами, важно раскрытие не только внутреннего механизма атрибуции и законов функционирования (моносистемность), а выявление в ней системно-формирующего явления более сложной структуры успеха. «Автономность» изучения атрибуции не дает возможности глубокого осознания успешности личности, а только приводит к бинарности оппозиционных схем (к примеру, «социальные потребности — биологические потребности», «индивидуальные ценности — коллективные традиции» и др.). И только в случае, когда атрибуция рассматривается как элемент более широких систем, исследование этого феномена начинает осуществляться в принципиально иных плоскостях. Ниже рассмотрим несколько плоскостей «протекания» атрибутивных процессов, которые, по нашему мнению, являются наиболее актуальными, учитывая проблематику нашего исследования.

Атрибуция и локус контроля.

Предатрибутивные процессы всегда связаны с определением локализации причин поведения личности или группы. В ходе этих процессов стоит задача определить преимущественно внешний или преимущественно внутренний локус причин. Указанные группы в дальнейших исследованиях были детализированы в виде нескольких подвидов (рис. 1).

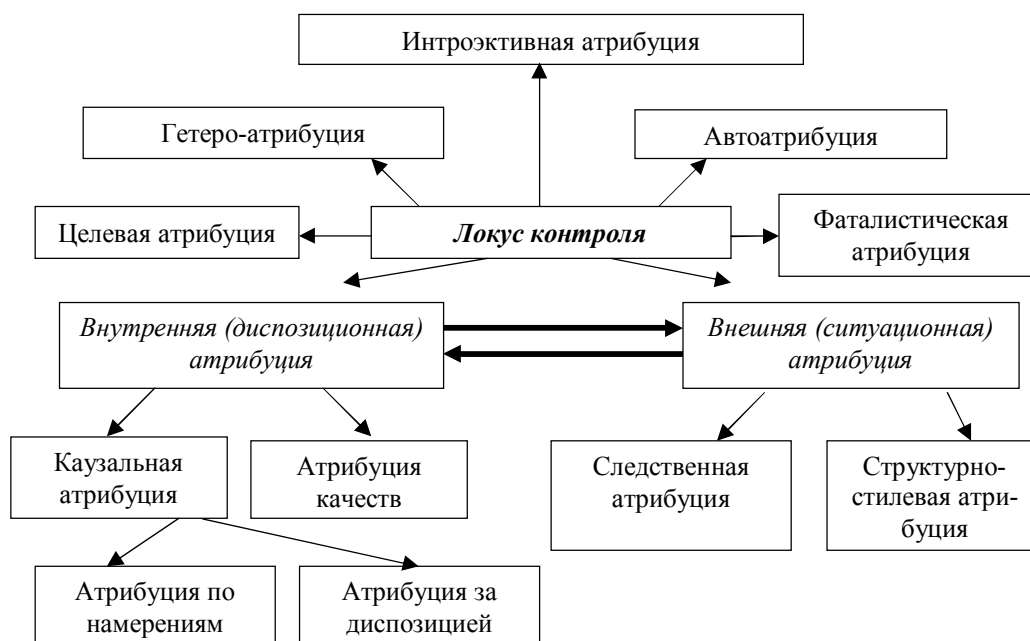


Рис. 1. Виды атрибуций в соответствии с локусом контроля

Как заметил Ф.Хайдер, процессом атрибутирования, преимущественно индуктивного характера, «владеют» все, и дети в том числе. Согласно этим исследованиям, ученые выделяют две главные группы атрибуций:

1) внутренняя или диспозиционная атрибуция — понимание поведения или действий личности, относительно которой происходят атрибутивные процессы, как таковой, что мотивировано личностными характеристиками, внутренними побуждениями или установками;

2) внешняя или ситуативная атрибуция — понимание поведения личности или группы, что является следствием воздействия внешних факторов.

Исследователи атрибуции (Л.Росс, Р.Нисбетт, М.Хьюстоун, Ф.Финчем) отмечают нецелесообразность подразделения атрибуций на процесс исключительно внешнего либо внутреннего атрибутирования, поскольку эти процессы взаимно соединены и заменяемы.

В серии исследований Дж. Роттера и др. было показано, что локус контроля оказывает влияние не только на качество выполнения работы, но и на уровень удовольствия, которое личность получает от деятельности [16]. Приписывая локус преимущественно способностям и навыкам, личность достигает иных результатов по сравнению с результатами, полученными в ситуации «счастливой случайности».

В исследованиях Д.Гилмора и Е.Милтона показано, что исследуемые с внутренним локусом контроля чаще, чем индивиды с внешним контролем, объясняют успех своими способностями, а неуспех — случаем, особенно когда до начала работы уровень ожидаемого успеха был высоким [9].

Современные исследования эффективности выполнения личностью профессиональных задач указывают на важность функции контроля в процессе выполнения. Так, менеджеры, осуществляющие внутренний контроль, более удовлетворены выполняемой работой, нежели те, работа которых управляется больше внешним контролем. С внутренним контролем связаны не только эмоциональные компоненты, но и ряд мотивационно-поведенческих стратегий личности из разных сфер (личностная, профессиональная, общественная и др.).

С другой стороны, Г.Келли описывает желание личности «упорядочить», контролировать действительность следующим образом: «Процессы атрибуции следует понимать не только как средства, обеспечивающие индивиду правильное представление о мире, но и как средства, побуждающие к контролю над этим миром. Это и подтверждает эффективность такого контроля» [9].

Однако существует также ряд эмпирических результатов, которые свидетельствуют о важности внешнего контроля (для определенного типа людей). К примеру, структурность, соблюдение регламента работы, пунктуальность наблюдались именно у подобного типа личностей, что приводит к выводу: для полного понимания механизма атрибуции конкретной личности недостаточно учитывать только один показатель локуса контроля, поскольку ряд ценностных диспозиций влияют на процесс приписывания.

Локус контроля является связующим звеном между ценностями, целеполаганием и ощущением успеха. Связь атрибуции и локуса контроля находим также в следующих теориях.

- Теория воспринимающего контроля В.Скинера (Chapman, Skinner, 1985) сосредоточила фокус на атрибуции будущего, подчеркивая, что поведение человека подконтрольно воздействию внешней среды [17].

- Концепция самоэффективности А.Бандура (Bandura, 1986) характеризует влияние установок (атрибуций) относительно собственных способностей на достижение успеха поставленной задачи [12].

- Теория выученной беспомощности (1975) и сознательного оптимизма (1991) М.Селигмана толкует атрибуцию поведения личности, как приобретенную от опыта бесконтрольности событий [15].

Таким образом, локус контроля детерминирует соответствующую атрибуцию достижений, что приводит к четырем вариантам формирования представления личности о профессиональном успехе (по Л.Б.Шнейдер) (рис. 2) [10. С. 210].

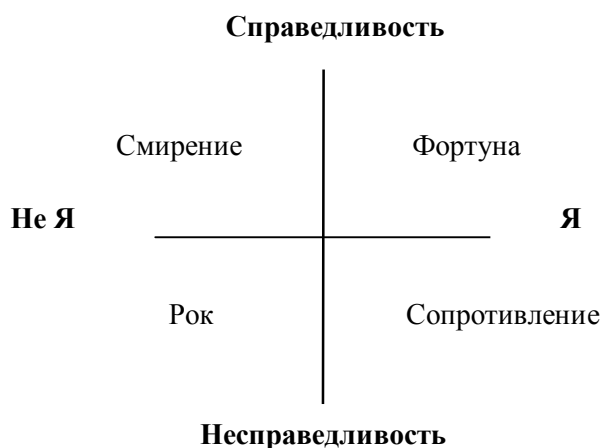


Рис. 2. Атрибуция и чувство ответственности

При изучении явления атрибуции необходимо исходить из следующего: внешние факторы воздействия (в нашем случае — в профессиональной деятельности, ориентированной на достижение целей, успех) вызывают психический эффект, опосредованный личностью, проходящий через призму внутренних условий (С.Л.Рубинштейн).

Атрибуция и чувство ответственности.

В процессе исследования феномена атрибуции Ф.Хайдер и его последователи заметили, что причинный анализ поступков непосредственно связывается с чувством ответственности индивида и локализуется на трех уровнях: 1) непосредственность (пространственная близость) — опосредованность (пространственная отдаленность); 2) возможность предсказать результат; 3) преднамеренность (интенциональность) совершаемых поступков [11].

В зависимости от предсказуемости действий или умышленного характера личности приписывают тот или иной уровень ответственности. Однако, если рассматривать атрибуцию ответственности в контексте изучения феномена успеха, то такой взгляд на чувство ответственности имеет несколько функциональный уклон, в то время как целостная характеристика субъекта интернальности не учитывается вовсе. Подразумевается рассмотрение не только самого процесса атрибутирования, но и того, кто приписывает причину и кому она приписывается. Как справедливо замечает А.Налчаджян, наличие ценностей в личности прямо пропорционально ощущению ответственности — «ответственность возникает лишь после того, когда уже возникли ценности и социальные нормы» [7. С. 153].

Указанный когнитивно-эмоциональный динамический подход к пониманию атрибуции дополняется установлением типов жизненных миров личностей, позволяет прогнозировать как успешность в достижении целей, так и сам характер целей.

Если исходить из широкого определения ответственности, которое предлагает К.Абульханова: «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в рамках и формах, определенных самим субъектом ... выступает как идеальное мысленное моделирование субъектом ситуации ответственности, ее границ и уровня сложности, а затем — практическое осуществление» [1. С. 67], то возникает ряд вопросов, на которые исследователям вскоре предстоит ответить:

1. Существует ли типология, по которой можно определить сложность жизненного мира и, в результате этого, то, как указанный индивид атрибутирует сложность смоделированной ситуации, в которой придется действовать ответственно?

2. Можно ли, определенным образом, проследить динамику (рост) векторных изменения «внешний ↔ внутренний локус контроля» и от чего именно будут зависеть следующие атрибуции личности относительно деятельности и целей, которые она ставит перед собой?

3. Как атрибуты ответственного поведения влияют на концепцию «Я-успешный» в целом?

Атрибуция и мотивы.

Исследуя механизм функционирования внутренней атрибуции, Г.Келли на основе понимания мотивов вывел основные факторы, определяющие стиль атрибуции:

1) консенсус — ситуационные мотивы часто приписываются поведению большинства индивидов, личностные же, наоборот, — нестандартному поведению;

2) «преднамеренность» — обдуманному поведению чаще атрибутируют ситуационные мотивы, а нестандартному — личностные;

3) последовательность — личностные мотивы приписываются последовательному поведению, а ситуационные — единичным поведенческим случаям.

С другой стороны, К.Хекхаузен указывает, что атрибуция формировалась исторически вместе с развитием мотивационных конструктов: «каузальная атрибуция, равно как и логическое мышление, как и языковое обращение, является важным элементом, входящим в сферу мотивации деятельности» [9. С. 626]. При этом функциями атрибуции остаются облегчение переработки информации, получение адекватных действительности полезных знаний. Однако мотивация может искажать процессы атрибуции, поскольку субъект, предписывающий причину, может руководствоваться личными интересами, что делает выводы ошибочными или однобокими.

Э.Десси выделяет внутренние и внешние мотивы поведения человека и как следствие — соответствующие типы поведения и «причастные» к ним атрибуции: 1) «интринсивно мотивированное» поведение — это такое поведение, за которое личность «получает» ощущение внутреннего самоуважения, самоутверждения от определенной успешной деятельности; 2) «экстринсивно мотивированное» поведение — поведение, за которое личность получает награду извне (к примеру, материальную награду). Внешне мотивированное поведение имеет ряд признаков: а) ярко выраженная особенность, б) низкая согласованность, в) высокая стабильность [19].

Вместе с этим, А.Налчаджян указывает на недостаточность мотивации извне, приводя пример из истории: «Не находя внешнего оправдания, личность невольно ищет дополнительное внутреннее оправдание, а это обеспечивается путем усиления внутренней мотивации выполнения задачи». И дальше продолжает: «...здесь имеют место процессы сверхкомпенсации, путем усиления внутренней мотивации психической активности» [7. С. 95].

Атрибуция и ценности.

Если рассматривать понимание ценностей, как это делает Д.А.Леонтьев, в двух плоскостях, то можно выделить дополнительные два направления изучения атрибуций. Понимание ценности как атрибута (качества, описывающего главное значение чего-то) лежит на одной стороне, а на другой — конкретизированный объект или предмет. Поэтому в одном случае мы имеем дело с атрибуцией потребностей, а в другом — с широким атрибутированием бытия, релевантным таким категориям как смысл, успех. Так, автор отмечает: «...важно понимание ценности как сугубо индивидуальной реальности, значимой только для переживающего ее субъекта, которое возможно в рамках как атрибутивно-расширенного ее понимания, отождествляющего ценность с субъективной значимостью, так и признания за ней особого статуса, который, однако, задается исключительно индивидуальным творящим сознанием субъекта, его ответственным личностным выбором» [4. С. 17]. Иными словами, понимая атрибуцию ценностей в роли индикатора сознания субъекта, можно характеризовать и прогнозировать будущую успешность деятельности этого субъекта.

Как отмечалось выше, процессы атрибутивного осмысления происходят именно благодаря наличию у каждой личности системы ценностей. Усвоение коллективных универсальных ценностей ставит перед индивидом вопрос осознания смысла. Так, Г.М.Андреева указывает на общее между теорией атрибуции и теорией когнитивного соответствия: поиск ответов на вопрос «зачем?». Однако справедливо подмечает и обратное: «В теориях когнитивного соответствия вопрос о природе смысла ставился на высоком, практически философском уровне, здесь же (в теории атрибуции) подчеркивается, что, решая философские проблемы, нужно постараться решить вопрос на операционном уровне, а именно определить, какого рода информацию люди берут в расчет, приписывая кому-то что-либо?» [15].

Согласно теории М.Рокича, ценности определяют то, как нужно себя вести, какой желаемый стиль жизни, достойные или недостойные цели мы выбираем, чтобы им соответствовать, к ним двигаться. Таким образом, атрибуция индивидом применяется не только на основе усвоенных ценностей, но и относительно самих ценностей. Говоря о ценностях, психолог одновременно указывает и на сам процесс осознания ценностных приоритетов, среди которых прослеживается механизм «универсальной атрибуции», «под ценностными ориентациями понимаются абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и понравившиеся цели» [14].

В.Карандашов замечает, что с помощью анализа ценностей на уровне личности (индивидуальных различий) можно охарактеризовать мотивационные цели, которые служат руководящими принципами в ее жизни. Анализируя социальные группы, мы руководствуемся ценностями на уровне социальной культуры — многообразие в социальных нормах, обычаях и традициях социальных групп [3].

Ценности также участвуют в осуществлении самоатрибуции: «Выполняя свои роли в социальных институтах, люди используют ценности, принятые в культуре, для того чтобы решить, какое поведение является обычным, чтобы потом обосновать свой выбор другим» [3. С. 12]. Автор также отмечает, что, выступая образцами, ценности влияют на «самонаполнение» атрибуции деятельности: «Приоритеты ценностей культуры в качестве стандартов оказывают влияние на то, каким образом будет оцениваться работа — в терминах производства, социальной ответственности, инноваций или поддержания существующей личной структуры» [3. С. 12].

Неверным было бы говорить об аморфности ценностей, т.е. важно иметь в виду тот факт, что процесс формирования ценностей, как индивидуальных, так и коллективных, не является ригидной конструкцией, что не подлежит изменениям. Исследователь Ф.Райс отмечает внутренние (возраст, пол, способности, уровень развития) и внешние факторы (элементы микро- и макросреды), влияющие на этот процесс с участием механизма атрибуции [8]. Таким образом, процесс создания ценностей взаимообусловлен механизмом атрибутирования.

Атрибуция и межличностные отношения.

Учитывая то, что ценностное основание и культура понимания успеха формируют атрибуцию достижений, в исследовании данного вопроса следует учесть влияние межличностных отношений на этот процесс. Анализ современных источников, которые фиксируют общезначимые тенденции в развитии человечества, отмечает замену одних норм другими. Однако камнем преткновения являются не сами по себе изменения в обществе ведущих ценностей, а отсутствие понимания этих изменений. Так, Р.Блай, Г.Ньюфелд, Г.Мате и др. отмечают, что влияние на формирование мировоззрения современной личности в целом и атрибуции успеха в частности оказывает не столько вертикальная (от старшего поколения к младшему) передача ценностей, сколько горизонтальная модель (между сверстниками) [5]. Приходим к выводу, что в так называемом современном линейном обществе («sibling society») атрибуция успешной деятельности находится под «супервизией» сверстников. А потому и на сам процесс профессионального становления группа воздействует, соответственно, значимо.

По мнению Д.Мацумото, личность нередко использует атрибуцию в рамках понимания поведенческих стратегий других, а именно чтобы избежать диссонанса между информацией о «старом» поведении, намерениях другого с новой информацией о нем [6]. Таким образом, атрибуция выполняет важную социально-психологическую функцию, обеспечивая константность межличностных связей в социуме.

Наблюдая за будничными анализами деятельности и их систематизированными связями, Ф.Хайдер видит сложное сплетение процесса приписывания, на основе которого строится восприятие друг друга, суждения и действия: «наши представления о межличностных отношениях каким-то образом систематизированы, и эту систему необходимо выявить» [13]. По его мнению, важным в межличностных отношениях является метасообщение, которое несет атрибуция. «Считывая» всю информацию (через зрительный, слуховой и др. каналы), индивид еще до начала «обдумывания» начинает атрибутировать. «При межличностном восприятии

наблюдатель, благодаря соответствующей форме, непосредственно понимает и воспринимает людей не только в их пространственных и физических качествах, но и в таких неуловимых качествах, как желания, потребности и эмоции» [13]. Со своей стороны К.Хекхаузен отмечает, что «...социальные отношения регулируются с помощью атрибуции, а именно: при оправдании личного поведения и принятии ответственности за него одним и другим партнером» [9].

Важность учета социальной принадлежности во время диагностики атрибуции не подлежит сомнению. Это отмечают и К.Ясперс, и М.Хьюстон. Используя информацию о группе, личность характеризует отдельного члена этой группы, придавая ему соответствующие характеристики. Важную роль играют также межличностные отношения и их характер, сложившийся в данной группе. Таким образом, на атрибуцию успеха влияет ряд «эффектов», возникающих в процессе установления межличностных связей разного уровня.

Таким образом, проведенный теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что на сегодня не существует единого мнения во взглядах на сущность понятия «успех». На основе ключевых научных подходов установлено, что атрибуция успеха является интегральным понятием, которое отражает взаимосвязь личностных характеристик, ценностных ориентаций и выбранной мотивационно-поведенческой стратегии личности. Учитывая особенности процесса личностного и профессионального самоопределения, атрибуция успеха предоставляет субъекту возможность ориентироваться в мире профессий с целью реализации личных потенций в деятельности, а также вхождение в профессиональное сообщество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Андреева Г.М. Атрибутивные процессы. URL: <http://psylist.net/hrestomati/00014.htm>
3. Карандашев В.Н. Методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004.
4. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4.
5. Матэ Г., Ньюфельд Г. Не упускайте своих детей / Пер. Е.Петровой, А.Абрамовой. М., 2012.
6. Мацумото Д. Понимание и определение культуры. Психология и культура. СПб., 2002.
7. Налчаджян А.А. Атрибуция, дисонанс и социальное познание. М., 2006.
8. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2010.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.; М., 2003.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. М.; Воронеж, 2004.
11. Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. Social Psychology. Upper Saddle River, N.Y., 2003.
12. Bandura A. The Social Learning Theory. URL: <http://www.criminology.fsu.edu/crimtheory/bandura.htm>
13. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. N.Y., 1958.
14. Johnston Charles S. The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling // Journal of Psychology. 1995. № 129 (5).
15. Peterson C., Park N., Seligman M.E.P. Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life // Journal of Happiness Studies. 2005. № 6 (1).
16. Rotter J.B., Lah M.I., Rafferty J.E. Rotter Incomplete Sentences Blank Second Edition manual. N.Y., 1992.
17. Skinner B.F. The origins of cognitive thought // American Psychologist. 1989. № 44.
18. Stone D., Deci E., Ryan R. Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_StoneDeciRyan_JGM.pdf
19. Stone D., Deci E.L., Ryan R.M. Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory // Journal of General Management. 2009. № 34.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОТЗЫВЧИВОСТЬ:
 СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА
 ПОНЯТИЯ**

**EMOTIONAL RESPONSIVENESS:
 THE CONTENT AND STRUCTURE
 OF THE CONCEPT**

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия эмоциональной отзывчивости с позиций различных авторов. Обосновывается актуальность и необходимость ее развития в дошкольном возрасте. В качестве средства развития эмоциональной отзывчивости рассматривается музыка. Предлагается авторская модель структуры эмоциональной отзывчивости.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость; структура; дошкольный возраст; развитие; эмоциональный опыт.

Abstract. The article considers the content of the concept of emotional responsiveness from the perspective of different scientists. The relevance of study alongside the necessity to develop emotional responsiveness in the preschool years are substantiated. The work considers music as a means of emotional responsiveness. The author presents a model of the structure of emotional responsiveness.

Key words: emotional responsiveness; structure; preschool age; development of the emotional experience.

Сведения об авторе: Вербовская Валерия Сергеевна, аспирант.

About the author: Valeriya Sergeevna Verbovskaya, post-graduate student.

Место учебы: Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, институт Детства.

Place of employment: The Institute of Childhood of The Herzen State Pedagogical University of Russia.

Контактная информация: 192241, Санкт-Петербург, ул. Софийская, д. 35/3, кв. 175; тел.: 9522702931. E-mail: lerakandaurova@mail.ru

Известно, что эмоциональная сфера является определяющей в психическом развитии ребенка, а раннее детство — ведущий период зарождения эмоций и чувств. Несмотря на то, что проблема развития эмоциональной отзывчивости принадлежит к числу важнейших в дошкольной педагогике и, как правило, рассматривается в связи с социальной, интеллектуальной и эстетической активностью ребенка, психолого-педагогическая литература свидетельствует о том, что сложное понятие «эмоциональная отзывчивость» имеет разночтения. Так, по мнению И.В.Груздовой, терминологически эмоциональная отзывчивость используется как обобщающее определение для многообразных форм небезразличного отношения человека к переживаниям, выраженным в произведениях искусств, чувствам других людей и всему живому [4]. С.А.Курносова также пишет: «Термин “эмоциональная отзывчивость” активно используется в педагогической, методической литературе, нормативных материалах. Вместе с тем определение данному понятию современные словари не дают». Сама С.А.Курносова определяет эмоциональную отзывчивость как одну из составляющих социального потенциала «общества знаний» [8]. Автор справедливо подчеркивает, что, несмотря на то, что эмоциональная отзывчивость в определенной степени рассматривалась педагогами и психологами, она не являлась предметом специального исследования и в связи с этим не имеет четкого определения, что не позволяет достаточно приблизиться к пониманию данного феномена.

В литературе по дошкольному воспитанию отзывчивость рассматривается авторами, как правило, с позиций нравственного воспитания. А.В.Запорожец, Я.З.Неверович понимают отзывчивость как эмоциональную реакцию дошкольника на состояние другого человека, как основную форму проявления действенного эмоционального отношения к другим людям, включающую сопереживание и сочувствие [6, 10]. М.С.Лисина, А.Е.Ольшанникова рассматривают отзывчивость в качестве главной эмоциональной единицы, проявляющейся в отношениях и общении между людьми [9, 11]. Т.П.Гаврилова считает, что отзывчивость является составляющим компонентом эмпатии и проявляется в сопереживании, сочувствии другому человеку [3].

В.В.Абраменкова рассматривает отзывчивость в качестве показателя развития гуманных чувств и коллективистских отношений [1]. Касаясь вопроса о формировании и развитии эмоциональной отзывчивости в практике дошкольного образования, чаще всего исследователи обращаются к художественным произведениям как источнику развития эмоциональной отзывчивости, используя их в качестве примеров и средств воспитания сочувствия и сопереживания герою.

Как личностное качество эмоциональная отзывчивость рассматривается на социально-нравственном уровне в связи с формированием межличностных отношений в общении и совместной деятельности (Р.С.Буре, М.В.Воробьева, А.Д.Кошелева, Л.В.Лидак, Л.П.Стрелкова, Е.А.Шовкомуд и др.). В исследованиях данного направления отмечается, что эмоциональная отзывчивость оказывает глубокое воздействие на становление таких качеств, как чуткость, гуманность, доброта и выступает первопричиной активных действий ребенка.

В теории эстетического воспитания развитие эмоциональной отзывчивости связано с формированием у детей эстетических проявлений, эмоций, чувств, интересов, потребностей, эстетического вкуса, эстетических суждений. Исследователи подчеркивают, что эмоциональный отклик является показателем личностного отношения и значимости музыкального произведения для ребенка, что свидетельствует об эмоционально-оценочном отношении личности к музыкальному воздействию. В музыкальной педагогике эмоциональная отзывчивость тесно связана с эмоциональной природой музыкального искусства. Педагоги-музыканты указывают, что эмоциональная отзывчивость развивается по тем же законам, что и познавательный акт. Здесь эмоциональная отзывчивость понимается как переживание выразительного значения музыкальных образов, а не просто как «эмоция, случайно возникшая во время музыки», что и связывает ее с эмоциями высшего порядка, имеющими в музыкальной деятельности эстетическое содержание. Некоторые исследователи проблем музыкального воспитания дошкольников (Н.А.Ветлугина, И.Л.Дзержинская, О.Ю.Лобанова, Р.В.Оганджян, К.В.Тарасова и др.) подчеркивают эстетическую природу эмоциональной отзывчивости и относят ее к общим музыкальным способностям. Необходимость приобщения ребенка к миру музыкальной культуры, развитие у него эмоциональной отзывчивости на музыку отражается в трудах Н.А.Ветлугиной, Д.Б.Кабалевского, А.Г.Костюка, В.А.Мясищева, В.А.Петровского, О.П.Радыновой, В.А.Сухомлинского, Т.Н.Тарановой, Г.С.Тарасова, В.Н.Шацкой и др. Кроме того, в данных работах особо отмечается, что развитие эмоциональной отзывчивости на музыку должно осуществляться на основе активизации эмоциональной сферы детей с ранних лет жизни. Таким образом, именно музыкальное искусство представляется наиболее возможным для обогащения эмоционального опыта, для развития эмоциональной отзывчивости. В музыке представлен широчайший спектр интонаций, выражающих разнообразные оттенки человеческих чувств и переживаний. Именно в музыке, в общении с ней ребенок легко находит выход своей эмоциональной активности и творческой инициативе. Основы развития эмоциональности в процессе обучения музыке, заложенные Н.А.Ветлугиной, получили дальнейшее развитие в работах А.В.Кенеман, О.П.Радыновой, Э.П.Костиной, А.Г.Гогоберидзе. Анализ определений и подходов в определении понятия эмоциональной отзывчивости позволяет выделить различные ключевые слова, которые мы попытались представить на рис. 1.

Таким образом, в нашем исследовании мы определяем эмоциональную отзывчивость как интегрированное личностное качество ребенка, выражающееся в способности воспринимать, идентифицировать и оценивать эмоциональное состояние (содержание) объекта (явления), адекватно эмоционально реагировать, формируя индивидуальный эмоциональный опыт.

Эмоциональная отзывчивость как интегративное личностное качество, безусловно, связана со многими качествами и способностями развивающейся личности. Остановимся на некоторых современных исследованиях эмоциональной отзывчивости. Связь эмоционального развития дошкольников с коммуникативным развитием исследована в работе С.В.Ильиной. Анализ эмоциональных состояний дошкольников в процессе общения со сверстниками показал,

что преобладающая часть дошкольников обладает высоким (56,5%) и средним (37,1%) уровнем тревожности в общении со сверстниками. Дети чаще указывали на отрицательные эмоциональные состояния в совместной трудовой и учебной деятельности, в ситуации свободной беседы. Ребенок отгораживается от неприятностей, избегает неприятных переживаний. Видимое эмоциональное благополучие достигается ценой неадекватного отношения к действительности и отрицательно сказывается на общении. Следовательно, проблема эмоциональной отзывчивости связана с проблемой социально-коммуникативного воспитания [7].

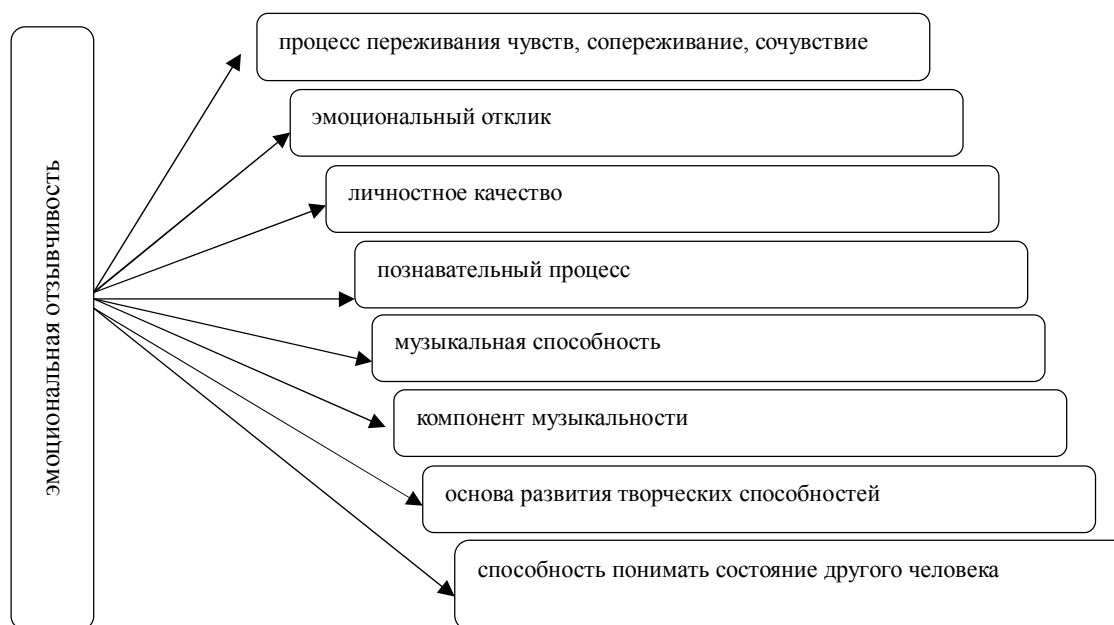


Рис. 1. Содержание понятия эмоциональной отзывчивости на уровне ключевых слов

Развитие эмоциональной сферы дошкольника средствами театрализованной деятельности рассматривается в исследовании С.О.Тулайкиной, которая не только подтверждает, что развитие эмоциональной отзывчивости наиболее актуально в дошкольном возрасте, но и подчеркивает эффективность театрализованной деятельности как вида искусства в развитии эмоциональной отзывчивости. В работе Н.А.Довгой выделены компоненты эмоциональной сферы (перцептивный, когнитивный, вербальный, рефлексивный) и доказано, что в период от 4-х до 6-ти лет происходит значительное, неравномерное и гетерохронное развитие всех исследуемых компонентов эмоциональной сферы [5]. Но к 6-ти годам разница в уровне представлений о разных категориях эмоций становится менее заметной, что подчеркивает адекватность выбора возраста старших дошкольников для развития эмоциональной отзывчивости в нашем исследовании. Таким образом, анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме развития эмоциональной отзывчивости подтверждает необходимость дальнейшего изучения содержания, структуры исследуемого феномена, поиска эффективных методов и средств развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста как наиболее адекватного для педагогического воздействия.

Согласно психологическим исследованиям, эмоциональная отзывчивость тесно связана с мотивацией, социальной коммуникацией, познанием и поведением. В самой экзистенциальной сущности ребенка заложены возможности эмоциональной отзывчивости. Они включают в себя единство процесса познания ребенком мира с его эмоциональным развитием, его «способность быть в состоянии чуткой восприимчивости», «безграничной отзывчивости», «жить во взаимности и сопричастности всему сущему на свете» [5]. Э.А.Асратян и его научная школа изучали эмоциональную отзывчивость с позиции нейрофизиологии, доказав, что эмоциональ-

ное сопереживание можно рассматривать как мотивационный поведенческий акт и что на формирование и развитие данного феномена решающее значение оказывает окружающая среда [2].

Для анализа структуры эмоциональной отзывчивости имеет значение исследование С.А.Курносовой, которая в своих работах утверждает, что эмоциональная отзывчивость — личностное системное образование, имеющее физиологическую, инстинктивную основу, включающее в себя эмоционально-оценочное отношение к ситуациям и явлениям, приводящее к накоплению индивидуального эмоционального опыта [8]. В свою очередь эмоциональный опыт является вектором, определяющим направленность (гуманная — негуманная) деятельности человека [4]. Попробуем представить структуру эмоциональной отзывчивости на рис. 2.

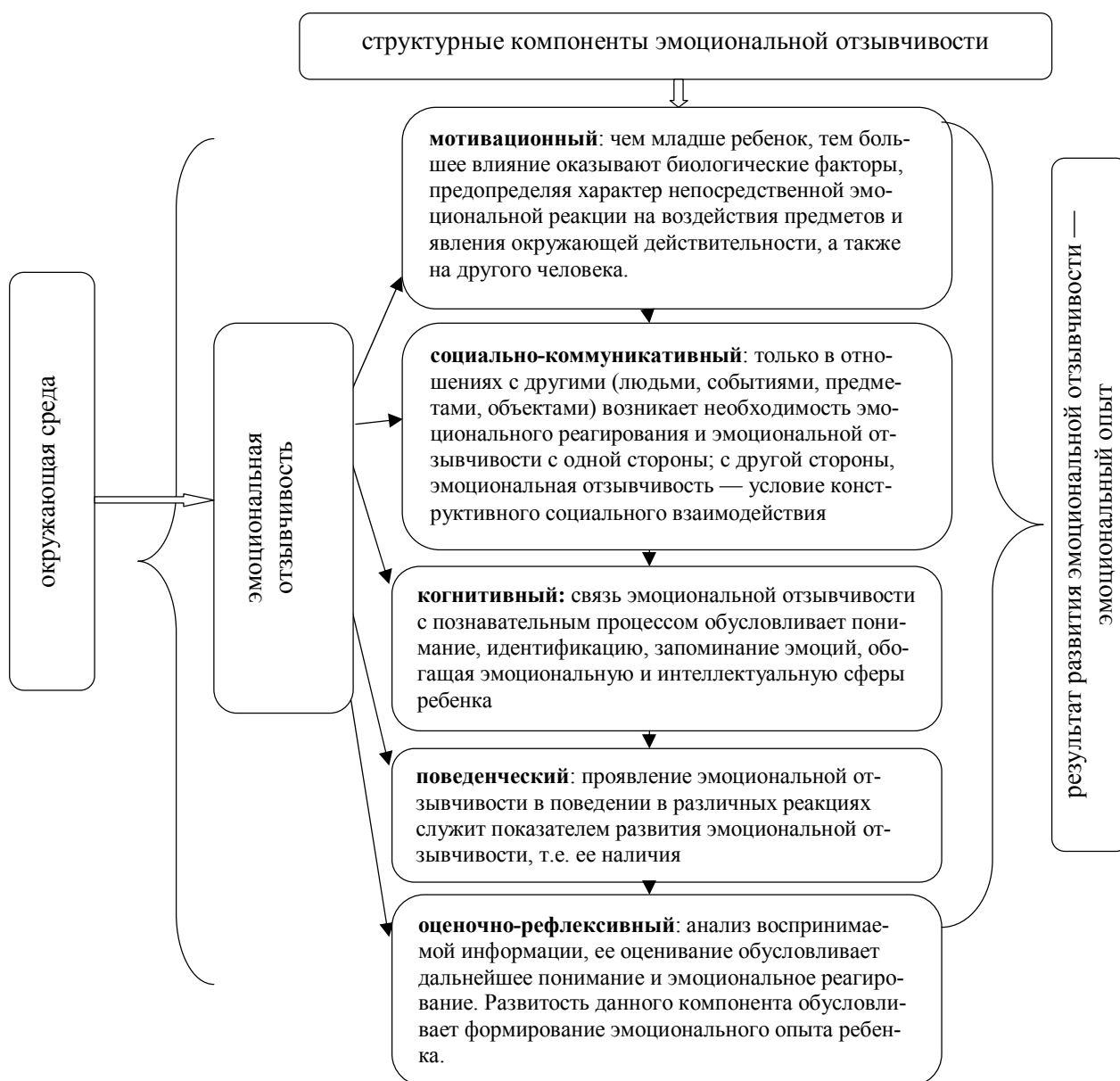


Рис. 2. Структура эмоциональной отзывчивости

Как видно из рисунка и согласно анализируемым источникам, феномен эмоциональной отзывчивости — сложный и многогранный и рассматривается в спектре различных гуманитарных наук. Каждый из компонентов может изучаться и самостоятельно. Эмоциональная отзыв-

чивость формируется и проявляется в деятельности и общении человека, она ориентирует дальнейшую жизнедеятельность личности ребенка.

Эмоциональная отзывчивость тесно связана с формированием мировоззрения личности, картиной мира. В психолого-педагогической литературе подчеркивается, что эмоциональная отзывчивость не является закономерным следствием индивидуального эмоционального опыта по принципу «от позитива к еще большему позитиву». Врожденная потребность человека в эмоциональном насыщении может удовлетворяться не только положительными, но и отрицательными эмоциями. Потому содержание индивидуального эмоционального опыта и средства его реализации могут резко контрастировать с принципами общечеловеческой морали и устойчивыми для индивидов данной культуры социально принятыми формами. Именно поэтому для «облагораживания эмоций» решающее значение имеет социальное воспитание в раннем детстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж, 2000.
2. Асратян Э.А. Физиология центральной нервной системы (Научные работы). М., 1953.
3. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5.
4. Груздова И.В. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
5. Довгая Н.А. Эмоциональное развитие дошкольников в связи с особенностями семейной ситуации: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2012.
6. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников // Эмоциональное развитие дошкольников. М., 1985.
7. Ильина С.В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Курск, 2009.
8. Курносова С.А. К вопросу о воспитании у младших школьников эмоциональной отзывчивости // Начальная школа: плюс-минус. 2008. № 4.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
10. Неверович Я.З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986.
11. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л.А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопросы психологии. 1974. № 3.

*Л.А.Ибрагимова
А.М.Салаватова
Нижневартовск, Россия*

*L.A.Ibragimova
A.M.Salavatova
Nizhnevartovsk, Russia*

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛ РЕГИОНА

ETHNOCULTURAL COMPONENT IN REGIONAL SCHOOLS ACTIVITIES

Аннотация. В статье рассматриваются школы с этнокультурным компонентом, содержание и сущность этнокультурного содержания образования, учитываются объективные позитивные и негативные тенденции, позволяющие активизировать работу по решению проблемы формирования духовного мира подрастающего поколения на традициях народной педагогики ханты и манси.

Ключевые слова: этнопедагогика; народная педагогика; этнокультурный компонент образования; школы с этнокультурным содержанием образования; учебно-испитательный процесс; педагогическая модель.

Сведения об авторах: Ибрагимова Лилия Ахматьяновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики; Салаватова Асиль Магомедовна, ассистент кафедры общей и социальной педагогики.

Место работы: Нижневартовский государственный университет.

Контактная информация: 624600, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел.: 3466451042.
E-mail: osp-nggu@mail.ru

Abstract. The present work considers the ethnocultural component of school education, its content and nature. The author describes objective positive and negative tendencies that facilitate activities intended to help oncoming generation foster their inner world in accordance with the traditional pedagogy of Khanty and Mansi Indigenous People.

Key words. Ethnopedagogy, national pedagogy, ethnocultural component in education, schools with ethnocultural component in education, educative process, pedagogical model.

About the authors: Ibragimova Liliya Akhmatyanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General and Social Pedagogy, Salavatova Asil Magomedovna, assistant teacher at the Department of General and Social Pedagogy.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

В многонациональном Российском государстве, построенном по этнорегиональному принципу, необходимо учитывать этнокультурные потребности личности и в сфере образования. Правильное использование системы этнической культуры вместе с этнологией, этнопедагогикой, культурологией, философией, психологией гарантирует национально-культурное начало российской государственности.

В связи с этим наблюдается и дефицит духовных ценностей, который может быть снят именно тем духовным потенциалом, который имеется в народной педагогике, в частности, в педагогике народов ханты, манси, ненцев.

Этнокультурное образование в Югре основывается на единстве культурного и образовательного пространства, равноправии в сохранении и развитии языков народов, населяющих территорию округа, и направлено на защиту и развитие культуры и традиций коренных малочисленных народов региона.

В условиях современного этапа развития российского общества возрастает роль науки и образования как факторов межрегиональной и межэтнической интеграции, что особенно актуально в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре с ее многообразным этническим составом населения. Очевидно, что за долгий период интенсивного взаимодействия культур, этносов, цивилизаций здесь накоплен богатый опыт интеграции, вписывания европейских по генезису моделей науки и образования в региональный социокультурный контекст. Одним из факторов межэтнической интеграции выступает российская система образования, которая является основным носителем идей о человеке, обществе, мире, основной формой существования систем ценностей. Культуру и образование во всем многообразии их форм и проявлений следует рассматривать в качестве предпосылок, определяющих всю дальнейшую динамику развития, отсюда и осознание необходимости рассмотрения образования как компонента культуры.

Именно образованный человек причастен к исторической и культурной традиции. Он ощущает принадлежность к определенной культуре и этносу, у него сформированы культурные потребности: стремление к нравственности, осмысленной деятельности, красоте, высшим духовным началам.

Изучение этнокультурных явлений является необходимым условием, способствующим позитивному развитию этнокультурного образования. Большая роль в этой связи принадлежит учебным заведениям, т.к. важнейшим транслятором национальной и мировой культуры является школа. Она призвана осуществлять общее образование и воспитывать уважительное отношение к инациональным культурным ценностям. Именно в рамках школьного учебного процесса происходит приобретение и усвоение растущим человеком системы духовных и культурных ценностей, приобщение к национальным культурам, обрядам, верованиям, характерным для того или иного этноса, видам традиционного промысла, быта, стереотипам поведения. Поэтому многие исследователи (педагоги, психологи, социологи) определяют этнокультурное содержание образования как приоритетную составляющую для современной школы [1].

Процесс становления и развития школ с этнокультурным содержанием в Ханты-Мансийском округе во многом определялся социально-экономическими условиями жизни местного населения, состоянием и развитием народного хозяйства, перспективами его включения в активную экономическую структуру страны. Исключительно важной стороной развития этого региона была культурно-просветительная работа с местным населением, которая началась с ликвидации неграмотности среди взрослых.

Мировым научным сообществом давно признаны психофизиологические особенности развития коренных народов и, следовательно, необходимость формирования специфических форм и средств обучения, программ профессиональной подготовки, учитывающих эти особенности и соответствующих действительным нуждам различных групп коренного населения. В нашей стране к изучению данного важного аспекта приступили относительно недавно.

Существующая система школьного образования ориентирована главным образом на развитие формально-логического мышления, на заучивание готовых логических схем и на накопление информации. В связи с этим начало обучения для детей коренных народов региона связано с гораздо более значительными трудностями, чем для учащихся других национальностей. В ряде случаев они становятся непреодолимыми для ученика, что приводит к зачислению абсолютно нормального ребенка в категорию «умственно отсталых». При более благоприятных условиях следствием будет снижение общеобразовательной подготовки и увеличение немотивированного отсева, что и происходит на практике. Общее количество продолжающих обучение в 7 классе — менее 35%, успешно заканчивают неполную среднюю и среднюю школы только 5% поступивших в школу [3. С. 52].

Малочисленные народы Севера, не только автономного округа, но и других северных регионов России, в вопросах школьного образования своих детей полностью зависят от государственных органов, от различных решений и постановлений по этим вопросам и позиции управлений образования краев, областей, округов и других структур. Для решения проблем в сфере образования необходим серьезный государственный подход и активная заинтересованная позиция самих коренных народов.

Обучение детей малочисленных народов идет по общегосударственным школьным программам, что способствует культурной ассимиляции подрастающего поколения северных этносов и обуславливает такие негативные моменты в школьном образовании, как немотивированный отсев, формальное получение образования, отсутствие заинтересованности в его продолжении и др. На ассимиляцию подрастающего поколения была направлена и сформировавшаяся еще в 30-е гг. государственная политика в области образования. В ее основе лежало получение образования через системы школ-интернатов. Естественно, невозможно однозначно определить некий единый стандарт развития системы образования с этнокультурным содержанием. Поэтому важно даже не просто включить этнокультурное содержание, но и использовать этнопедагогику для обучения и воспитания детей малочисленных народов.

Во всех школах с этнокультурным содержанием изучают родной язык, историю края, культуру народов Югры.

В округе ведется большая работа по созданию учебников и учебных пособий специально для школ с этнокультурным содержанием, издаются буквари на диалектах аганских и ваховских ханты, на языке манси, русско-хантыйский и хантыйско-русский разговорники, словари, книги для чтения на русском языке. Анализ содержания образования в национальной школе, изучение опыта школ позволяет нам сделать вывод о том, что национальные школы Ханты-Мансийского округа строят свою работу на основополагающих принципах человекообразности, этнизации, природосообразности, культуросообразности и гуманизации. Педагоги и местные органы образования прилагают большие усилия к тому, чтобы каждая школа с этнокультурным содержанием была школой свободного развития роста учащихся [3. С. 24].

Учет объективных позитивных и негативных тенденций позволяет активизировать работу по решению проблемы формирования духовного мира подрастающего поколения на традициях народной педагогики ханты и манси.

Прогрессивные традиции связаны, прежде всего, с трудом древних предков народов ханты и манси, который являлся для них духовно-нравственной ценностью. Религиозные представления этих народов также являлись составной частью их духовного мира, т.к. в них отражались мировоззрение, чаяния и надежды людей. Базовые идеи религии касались Бытия и Вечности, Добра и Зла, происхождения Земли и Человека, Человека и Природы, человеческого Разума. Фольклор, прикладное творчество активно помогали в воспитании детей, особенно в семье, поскольку в них отражались главные идеи этнопедагогики. Целостность регионально-этнической культуры воспитания обеспечивается наличием в ней идеала «совершенного человека» (Г.Н.Волков), для которого характерны гармоническое развитие, трудолюбие, здоровый образ жизни, единение с природой, любовь к детям, почитание культа предков. Все это — слабые стороны духовной культуры народа, а значит и духовного мира народов ханты и манси на уровне общности и каждого человека в отдельности. Духовный мир ханты и манси рождается из специфического образа мира, особого состояния их сознания и жизнедеятельности, включающих в себя такие составляющие, как труд, религиозные представления, народное творчество и семейное воспитание.

Идеология этнокультурного содержания образования на практике реализуется через этнокультурный компонент образования. В научно-методической и педагогической литературе часто встречается понятие «этнокультурный компонент образования». Наиболее распространенным определением данного понятия является следующее: этнокультурным компонентом называется все то, что способствует развитию творческих возможностей ребенка, дает более полное представление о богатстве национальной культуры, укладе жизни народа, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях, что способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, патриота своей Родины, человека высоко нравственного, толерантного к народам мировой цивилизации. Способами реализации этнокультурного компонента является корректировка учебного плана и программ, а также разработка и внедрение педагогических технологий и авторских, модифицированных программ, отражающих основные направления школы с этнокультурным русским компонентом.

Этнокультурная направленность образования в большей степени может быть реализована в школах с этнокультурным содержанием образования, учебные планы которых включают этнокультурный компонент.

Школа с этнокультурным содержанием образования и ее инновационный тип является важнейшим элементом сбережения и развития этнической культуры, освоения детьми и молодежью ценностей родной культуры, формирования национального самосознания, общероссийской и мировой культуры.

Правовой основой в школах с этнокультурным содержанием образования являются Конституция Российской Федерации и Закон РФ «Об образовании». Закон и Конституция устанавливают государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. Это дает возможность субъектам РФ обогащать содержание

образования за счет включения в него материала, отражающего культурное достояние народа, региональные особенности развития культуры [4]. Этнокультурное образовательное пространство, где бы оно не реализовывалось, определено необходимостью уточнения языка преподавания учебных дисциплин, предметов изучения и содержания изучаемых курсов [2].

В связи с актуализацией этнокультурного образования в российском обществе появилась потребность в педагогических кадрах, способных решать соответствующие задачи в условиях существования этнических ценностей, концепций духовно-нравственного воспитания школьников.

Именно в этих составляющих заложены главные прогрессивные традиции народной педагогики ханты и манси, опыт типичных народных форм взаимодействия, которые в наибольшей мере формировали личность, умеющую сопротивляться жизненным трудностям.

Диалектика взаимосвязи общего, особенного и единичного позволяет рассматривать прогрессивные народные традиции как общечеловеческие и конкретно-исторические нравственные ценности, в которые внесли свой вклад и народы ханты и манси. Характер традиций данных народов отличается глубиной, устойчивостью, эмоционально-нравственным содержанием, и уходит корнями в одну из самых древних цивилизаций.

Теоретический подход к формированию духовного мира личности на традициях народной педагогики ханты и манси заключается в том, чтобы проследить, во-первых, каков духовный мир народов ханты и манси, во-вторых, как он отражен в этнопедагогике и, в-третьих, как реализовать идеи духовного мира предков народов ханты и манси при формировании духовного мира у нынешнего поколения.

Психологический подход к традициям народов выявляет в них комплекс психолого-педагогических воздействий на личность, представляющих наиболее значимый опыт предшествующих поколений.

Педагогический подход состоит в том, чтобы отобрать из содержания народных традиций оптимальный объем знаний, скоординировать отобранные знания с Федеральными государственными образовательными стандартами, создав тем самым педагогическую модель совершенной личности.

Национально-региональные компоненты, определяющиеся содержанием, способами и формами народной педагогики, необходимо включать в современный учебно-воспитательный процесс через педагогическую модель, обозначенную целью воспитания, через организацию педагогического воздействия воспитательными средствами и обратной связью, в процессе которой духовный мир личности поднимется на более высокий уровень. Рассмотрение уникального духовного мира древних народов важно, прежде всего, потому, что это единственный источник, позволяющий формировать современную систему воспитания учащихся школ с этнокультурным содержанием образования в регионе. Древние ханты и манси оставили своим народам в наследство художественно-прикладное творчество, отточенные до уровня искусства народные промыслы, а главное — незабываемый облик народа-труженика.

Изучение закономерностей традиционного процесса воспитания у народов ханты и манси показывает, что самое важное значение придавали они труду, считая его главной духовно-нравственной ценностью. Обращение к религиозным представлениям народов ханты и манси — это обращение к народной философии, к мировоззрению, к духовной культуре этих народов, одной из древнейших религиозных философий народов Югры. Самое широкое отражение идей этнопедагогике мы видим в народном творчестве и в семейном воспитании народов. Сохранение семейных традиций — это и есть сфера передачи духовных и материальных ценностей от одного поколения к другому в повседневной жизни. Народное творчество через художественные промыслы народов ханты и манси, фольклор становится кладезем народной педагогики. Именно через него, учитывая отсутствие письменных источников, знакомится современное молодое поколение с духовным миром своих предков.

Основные направления совершенствования процесса формирования духовного мира подрастающего поколения следующие: развитие интереса к народной педагогике и традициям; перестройка содержания обучения в современной школе путем внедрения в него регионально-

этнического компонента; организация внеурочной деятельности по приобщению к народному творчеству, использование потенциала семьи в этом направлении. Приобщение обучающихся к народным традициям проходит в частично-поисковой деятельности, через сюжетно-ролевые, познавательные игры, кружковую и другие формы работы.

Процесс воспитания интереса к народному творчеству и традициям включает в себя три взаимосвязанных этапа: формирование у обучающегося положительно-эмоционального отношения к предмету интереса, к людям, раскрывающим традиции; организацию систематической деятельности по изучению и использованию традиций; создание условий для духовного роста. При такой целенаправленной деятельности взрослых включение прогрессивных народных традиций в процесс оформления духовного мира учащегося ведет к его социокультурной адаптации, к формированию у него активности и самостоятельности.

В данном контексте современная школа должна рассматриваться как важнейший гарант духовного возрождения народа, а учитель — как центральная фигура в деле реализации идей этнопедагогики, в формировании духовно-нравственных ценностей у обучающихся.

Однако учитель становится социально активным в национальном возрождении, если он подготовлен к этой работе: знает содержание этнопедагогики, методику ее преподавания, методику внедрения ее идей в школьную практику. Подготовка в этом направлении должна активно проводиться в профессиональных образовательных учреждениях.

Проблема подготовки кадров к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования остается наиболее острой. Это относится не только к подготовке кадров с высшим образованием, но и со средним специальным и со средним профессиональным. Без решения данной проблемы сложно будет решать экономические, социальные, правовые и другие вопросы, которые встают перед представителями народов Севера в современных рыночных условиях. При этом основная задача состоит не столько в чисто механическом увеличении специалистов с высшим и средним специальным образованием, сколько в сбалансированной политике по подготовке квалифицированных кадров в соответствии с потребностями современных реалий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогиберидзе Г.М., Егизарьянц А.А. Этнокультурная направленность образования как фактор формирования межэтнической толерантности подростков: Сб. науч. тр. СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки» № 4. URL: <http://www.ncstu.ru>
2. Москалюк Л.И. Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма. Барнаул, 2000.
3. Разработка модели профильного обучения для школ с этнокультурным содержанием образования ХМАО — Югры / Рук-ль темы Л.А.Ибрагимов. Нижневартовск, 2008.
4. Формирование межэтнической толерантности личности обучающихся в воспитательной среде образовательных учреждений: Метод. рекомендации / Сост.: А.В.Кречетникова, А.А.Нарыгин, Е.В.Панюшкина. Ханты-Мансийск, 2010.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА
В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ****MENTORSHIP OF
SCHOOLCHILDREN
RESEARCH
ACTIVITIES**

Аннотация. В статье предложен оптимальный вариант включения наставничества в программу научно-исследовательской практики студентов магистратуры как одного из видов работы при прохождении научно-исследовательской практики студентами магистратуры. В построении исследовательской деятельности при сотрудничестве студентов-наставников со школьниками дается описание основных этапов прохождения научно-педагогической практики с использованием такой формы передачи педагогического опыта как наставничество.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; наставничество; научно-исследовательская практика.

Сведения об авторе: Евдокименко Ирина Ивановна, аспирант.

Место работы: Нижевартовский государственный университет.

Контактная информация: 628600, г. Нижевартовск, ул. Мира, д. 36, кв. 48; тел.: 9044830014.
E-mail: e-irina-i@mail.ru

Abstract. The paper offers an optimal variant of including mentoring activities into science and research practical training of MA students. Main stages of student practical training alongside organization of schoolchildren research activities under mentorship of students are presented.

Key words: research activities; mentorship; science and research practical training.

About the author: Evdokimenko Irina Ivanovna, post-graduate student.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

В последнее время педагоги стали уделять огромное внимание развитию исследовательской деятельности учащихся в школе. Трудом сотен энтузиастов создается система исследовательской деятельности школьников, объединившая разнообразные формы ее организации, от олимпиад и конкурсов до научных обществ и конференций. Организация исследовательской деятельности способствует формированию методологической компетентности учащихся как уровня образованности, достаточного для самостоятельного творческого решения мировоззренческих задач теоретического или прикладного характера в разных сферах жизнедеятельности. Создание в школе определенных организационно-педагогических условий для развития исследовательской деятельности учащихся позволяет максимально учитывать способности и потребности учащихся и содействует формированию их исследовательской культуры, ведет к повышению качества образования.

Организация учебно-исследовательской деятельности в школе — бурно развивающееся направление современного школьного образования, ставшее в последнее время объектом пристального внимания не только в учительской практике, но и в педагогической науке. Появляются многочисленные методические разработки, дидактические материалы и учебные пособия, предназначенные для педагогов, занимающихся исследовательской работой с детьми. Публикуются работы по психологии исследовательского поведения, психологическим основам исследовательского обучения, развитию научной деятельности учащихся. Выпускается журнал «Исследовательская работа школьников»; началось издание «Библиотеки журнала «Исследовательская работа школьников»»; работает ряд Интернет-ресурсов, главным из которых является портал исследовательской деятельности www.researcher.ru. Разработанные методики В.В.Холубкова, Г.А.Хуковского, Г.Н.Ионина, И.П.Плотникова, М.А.Рыбниковой и др. стали тем фундаментом, на котором основывают свою работу современные учителя, использующие в своей деятельности исследовательские приемы. Стало очевидным, что образовательное пространство школы функционирует наилучшим образом, если оно способствует совместности

учащегося и окружающего мира на основе исследовательской деятельности, с одной стороны, и возможностей для исследования, с другой. Следовательно, в контексте изменившейся социальной ситуации перед школой, целью которой является подготовка учащегося к самостоятельной взрослой жизни, встает задача формирования у детей навыков исследовательской деятельности.

Одной из ключевых проблем школьной администрации является организация научно-исследовательской деятельности учащихся. В типичной образовательной ситуации реализуется стандартная позиционная схема «учитель—ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает; все это происходит в рамках отработанной классно-урочной схемы. При развитии исследовательской деятельности эти позиции сталкиваются с реалиями: нет готовых эталонов знания, которые столь привычны для классной доски: явления, увиденные в живой природе, чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Это инициирует начало эволюции от объект-субъектной парадигмы образовательной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности, выражением которой является позиционная пара «коллега—коллега». Вторая важнейшая позиционная пара — «наставник—младший товарищ» предполагает ситуацию конструктивного сотрудничества учителя и ученика.

Мы считаем, что решить эту проблему поможет создание системы школьного наставничества.

Наставничество — процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником. Наставничество существовало уже в первобытном обществе в виде обряда инициации — имянаречения. Для подготовки к этому обряду выделялись специальные наставники, которые обучали молодых людей определенным ритуальным правилам и умениям. С разделением труда наставничество длительное время существовало в форме профессионального обучения — подмастерья (мастер—ученик). Наставничество в широком смысле присуще всем формам обучения и системам образования. В отечественной практике получило развитие массовое движение наставничества в системе профессионально-технического образования и производственного обучения (с конца 50-х гг.). Наставничество осуществлялось как шефство опытных передовых работников над учащимися и молодыми рабочими, пришедшими в трудовой коллектив. В обязанности наставника входило не только обучение молодого человека специальности, но и его политическое и нравственное воспитание [3].

Как показывает анализ школьной действительности и социально-педагогических исследований, даже при достаточно высоком уровне готовности к научно-исследовательской деятельности педагог не всегда может оказать поддержку учащемуся в научно-исследовательской деятельности. Не потому, что профессионально не готов, нет возможности уделить время качественной, успешной подготовке каждого ученика. Если и идет подготовка учеников к научно-исследовательской деятельности, то для данного вида работы особое внимание уделяется инициативным, одаренным учащимся класса. С одной стороны, мы видим ситуацию «западания» в подготовке к исследовательской деятельности, а с другой — вхождение молодого специалиста, пока еще студента-практиканта, в новую деятельность. Вхождение студента-практиканта в педагогическую среду сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Решить эту стратегическую задачу поможет создание гибкой и мобильной системы наставничества, способной оптимизировать процесс профессионального становления будущего специалиста, сформировать у него мотивацию к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации. В этой системе отражена жизненная необходимость молодого специалиста получить навыки работы во взаимодействии с учащимися.

Возврат к наставничеству в современном образовательном процессе как к форме работы с учащимися указывает на недостаточность других используемых учителем образовательных технологий подготовки учащихся и возможность применения этого типа отношений между учеником и студентом-наставником как резерва успешного управления профессиональным становлением личности школьника.

Задача наставника — помочь ученику реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и исследовательские умения. Но при этом студент, выполняющий в период прохождения практики роль наставника, должен помнить, что наставничество — это общественное поручение, основанное на принципе добровольности, и учитывать следующее: педагог-наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, коммуникативными способностями, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, учащихся (воспитанников), родителей. Желательно обоюдное согласие студента-наставника и ученика на совместную работу.

Поскольку наставничество является двусторонним процессом, основным условием эффективности обучения наставником молодого специалиста профессиональным знаниям, умениям и навыкам является его готовность к передаче опыта. Педагог-наставник должен всячески способствовать, в частности, и личным примером, раскрытию профессионального потенциала молодого специалиста, привлекать его к участию в общественной жизни коллектива, формировать у него общественно значимые интересы, содействовать развитию общекультурного и профессионального кругозора, его творческих способностей и профессионального мастерства. Он должен воспитывать в нем потребность в самообразовании и повышении квалификации, стремление к овладению инновационными технологиями обучения и воспитания.

Реализация данной идеи наставничества позволит решить две задачи. В первую очередь — повысить исследовательскую культуру школьников, во вторую — повысить уровень профессиональной подготовки будущих специалистов, предоставив им среду для применения своих навыков и возможностей.

Возникает один вопрос: каким образом можно реализовать наставничество — совместную работу ученика и студента-наставника в контексте научно-исследовательской деятельности? Выход видим в том, чтобы включить наставничество как вид деятельности в программу научно-исследовательской практики студентов магистратуры.

Анализ документа «Положение о научно-исследовательской практике студентов магистратуры факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета (Принят на заседании Совета факультета педагогики и психологии (протокол № 7 от 1 марта 2013 г.))» позволяет сделать вывод о том, что научно-исследовательская практика — вид учебной работы, направленный на расширение и закрепление теоретических и практических знаний, полученных студентами магистратуры в процессе обучения; приобретение и совершенствование практических навыков по избранной магистерской программе; подготовку к будущей профессиональной деятельности [1].

Организация научно-исследовательской практики направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки магистра педагогики.

В соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к организации практики (ФГОС ВПО), Уставом НВГУ, Положением о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования в НВГУ, а также в соответствии с настоящим Положением кафедры факультета педагогики и психологии, осуществляющие подготовку магистров, самостоятельно разрабатывают программы научно-исследовательской практики студентов магистратуры по конкретной образовательной программе. Программы научно-исследовательских практик утверждаются на Совете факультета педагогики и психологии.

Практика направлена на закрепление и углубление теоретических знаний студентов, полученных при обучении, приобретение и развитие навыков самостоятельной научно-исследовательской работы.

Научно-исследовательская практика решает задачи овладения студентами магистратуры методологией и методикой научно-исследовательской работы, использования современных информационных технологий в образовании, приобретения умений и навыков получения, обработки, хранения и распространения научной психолого-педагогической информации.

Научно-исследовательская практика рассматривается нами как средство повышения профессиональной компетентности будущего специалиста.

Содержание программы научно-исследовательской практики студентов магистратуры включает в себя пункт 2.2 «Задания на период научно-исследовательской практики», который описывает вид работ и отчетную документацию, которую необходимо представить по каждому виду заданий [2].

В перечень уже существующих в Положении видов работ мы предложили внести новый вид научно-исследовательской деятельности в период прохождения научно-исследовательской практики — **наставничество** (пункт 12, таблица 1). В данном контексте наставничество будет предполагать помощь, оказание поддержки не только одаренным учащимся, но и другим ученикам, проявляющим инициативу для участия в работах исследовательского характера.

В завершение всех выполненных работ студент, прошедший практику, должен предоставить отчетную документацию по каждому выполненному заданию. Отчетной документацией в данном случае будет защита обучающимся общеобразовательного учреждения научно-исследовательской работы, выполненной под руководством студента-наставника.

Целью изменения, корректировки существующей программы научно-исследовательской практики является, прежде всего, ее ориентация на учащихся, на удовлетворение их индивидуальных образовательных потребностей, развитие личности ребенка, его способностей.

Организация наставничества в процессе научно-исследовательской деятельности носит поэтапный характер и включает в себя формирование и развитие функциональных и личностных компонентов деятельности студента-наставника (проектировочного, организационного, конструктивного, аналитического) и соответствующих им профессионально важных качеств на основе «Я-концепции».

В построении исследовательской деятельности при сотрудничестве студентов-наставников со школьниками в период прохождения научно-педагогической практики можно выделить следующие этапы:

1) адаптационный (диагностический) — предполагает диагностическое исследование по определению возможности реализации наставничества, заинтересованности учащихся в тесном сотрудничестве со студентом-наставником. Выявление проблем, которые испытывает учащийся в научно-исследовательской деятельности.

Студент-наставник выбирает диагностический инструментарий, который позволит выявить учащихся, с которыми необходимо будет осуществлять наставническую деятельность, а также определит ряд имеющихся у учащегося проблем, которые мешают или затрудняют его желание участвовать в исследовательской деятельности. Выявляются недостатки в сформированности исследовательских умений и навыков, и на этой основе производится построение программы работы с учеником.

2) основной (проектировочный) — студент-наставник разрабатывает и реализует программу работы с учащимся, помогает ему выстроить собственную программу самосовершенствования. Определяется типология самостоятельных творческих работ учащихся, в которых они будут принимать участие. Нами были определены следующие ряды областей, в которых учащиеся могут принять непосредственное участие, а также в которых регулярно реализуются ученические проекты: *химико-биологические исследования и исследования, связанные с природой, исследования, связанные с человеком, различные этнокультурологические исследования, исследования в области социологического краеведения.*

Важным элементом работы на данном этапе является ознакомление учащихся со структурой исследовательской деятельности. В нее входят: постановка исследовательского вопроса, сбор информации о том, что уже известно по данной теме, выдвижение гипотезы, построение модели, выбор методики исследования, получение результатов, анализ результатов и получение ответа на поставленный вопрос.

Области исследования выбираются участниками самостоятельно или по рекомендации студента-наставника. Следует подчеркнуть, что выбор темы исследования происходит с учетом следующих обстоятельств: интереса учащихся; степени изученности и актуальности темы; возможности доступа к источникам.

3) контрольно-оценочный (рефлексивный) — на данном этапе усилия наставников направлены на активизацию и закрепление мотивов деятельности юных исследователей, овладение эффективными способами преодоления трудностей, возникающих в ходе работы.

Одной из форм рефлексии собственных достижений в программе является заполнение анкеты исследователя, которую предлагается заполнить ученикам после того, как исследовательская работа завершена.

В такой работе мы видим не просто содержание исследования, но и анализируем процесс обучения, воспитания и развития студента-наставника и учащегося одновременно, который осуществлялся в ходе исследования. Исследовательская работа школьника для студента-наставника интересна, прежде всего, как пример передачи адаптационного опыта от поколения к поколению, от педагога к воспитаннику, как пример становления специалиста, еще с детства увлеченного своей темой.

Юным исследователям нужно указать не только на правила научного исследования, но и на необходимость научной этики, правильное понимание своего места в процессе работы, понимание преемственности, обязательность ссылок на источники информации, на коллектив единомышленников, на имена педагогов и научных руководителей.

Отметим необходимость применения современных информационных технологий в контексте юношеской исследовательской деятельности. Мы говорим о формировании исследователя нового тысячелетия, владеющего современными средствами фиксации, обработки и представления информации.

Обучая подростков теоретико-методическим основам исследовательской деятельности, формируя у них соответствующие навыки и умения, не менее важно вооружить их современными средствами сбора и обработки информации, научить эффективно ими пользоваться.

4) итоговый (результативный) этап. Для юного исследователя значимо увидеть конкретный результат своей работы. В том случае, когда таким результатом становится не простая совокупность записанных текстов, колонки цифр, коллекции фотоснимков или набор аудиокассет, а наглядный, готовый к презентации информационный продукт, его заинтересованность в сборе и первичной обработке материала возрастает. Студент-наставник должен быть готов поделиться навыками по созданию мультимедийных презентаций, публикаций, электронных таблиц, работы в текстовом редакторе.

Варианты и формы включения самостоятельных исследований школьников в образование:

- организация и проведения научно-практических конференций;
- трансляция результатов исследовательской деятельности учителя и учащихся в системе образования страны (сборники научно-исследовательских работ, публикации в прессе);
- использование информационных ресурсов (информация в сети Интернет);
- индивидуальные образовательно-исследовательские программы.

Организация исследований школьников диктует необходимость в сформированном особым способом педагогическом сообществе, где студент-наставник выступает как «адаптор», связующее звено между учителем и учащимися. Поэтому необходимо, чтобы либо он сам обладал достаточной квалификацией в области исследований, либо имел связь с научным консультантом.

Для разграничения усилий педагога и возможностей учеников необходимо найти методологический способ включения в образовательный процесс студентов-наставников, где последние будут способствовать привлечению школьников к участию в научно-исследовательской деятельности.

Главным в работе со школьниками является педагогический аспект: во-первых, его образовательная сторона, предусматривающая овладение детьми современными методами исследований, а во-вторых, воспитательная, т.е. адаптационная сторона этих исследований. Следовательно, перспективу научной проектно-исследовательской деятельности школьников необходимо строить, прежде всего, как перспективу педагогическую, конечно, акцентируя внимание на фундаментальных, устойчивых, долгоживущих знаниях. Именно такого рода исследования способны помочь ребенку, подростку в социальной и психологической адаптации к условиям

реальной жизни, воспитанию в нем положительного мировосприятия, умения гибко пере-страивать направление деятельности.

Опыт исследовательской деятельности позволяет сделать вывод о том, что для успешности руководства, наставничества в исследовательской деятельности учащихся на достаточно высоком уровне необходимы:

— информационный банк специалистов и научных структур, готовых сотрудничать со школами, оказывать методическую поддержку в решении научно-исследовательских вопросов;

— система адресных консультаций педагогов и руководителей исследовательскими работами школьников специалистами в области этих исследований. Для этого необходимо иметь возможность почасовой оплаты проводимых консультаций, поощрения студентов, выполняющих консультирование вне периода прохождения научно-исследовательской практики;

— немаловажную роль играет создание межшкольного центра, имеющего возможность проводить консультационные мероприятия для повышения, развития научно-исследовательских навыков школьников в выполнении исследовательских работ.

Реализация данного нововведения даст возможность:

— дифференцированно и целенаправленно планировать методическую работу на основе выявленных потенциальных возможностей учащихся общеобразовательных учреждений;

— повышать профессиональный уровень будущего специалиста с учетом его потребностей, затруднений, достижений;

— развивать творческий потенциал учащихся общеобразовательных учреждений, мотивировать их участие в инновационной деятельности; отслеживать динамику развития исследовательских компетенций каждого ученика;

— повышать продуктивность работы будущего специалиста и результативность учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении;

— создать условия для удовлетворения запросов по самообразованию молодых учителей.

Можно с уверенностью полагать, что только в условиях прохождения научно-исследовательской практики студент в роли наставника может быть приближен к реальным условиям, к той среде, где он может реализовать уже сформированные навыки, умения и компетенции. Роль наставника в работе со школьником даст ему такую возможность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Положение о научно-исследовательской практике студентов магистратуры факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета. Нижневартовск, 2012 г. Принят на заседании Совета факультета педагогики и психологии (протокол № 7 от 1 марта 2012 г.).

2. Программа научно-исследовательской практики / Сост.: Л.А.Ибрагимова, Г.Г.Кругликова, Г.А.Петрова. Нижневартовск, 2010. 26 с.

3. Хрестоматия — педагогический словарь библиотекаря, российская национальная библиотека, 2005—2007 г.

*Т.Л.Середовских
Л.С.Солодовникова
Нижевартовск, Россия*

*T.L.Seredovskikh
L.S.Solodovnikova
Nizhnevartovsk, Russia*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НОУ**

**PEDAGOGICAL ASSISTANCE FOR
SCHOOL SCIENTIFIC SOCIETIES:
ASSISTING SCHOOLCHILDREN
IN RESEARCH ACTIVITIES**

Аннотация. В статье раскрыты основные этапы реализации программы педагогического сопровождения формирования исследовательской культуры обучающихся в деятельности научного общества учащихся.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; исследовательская деятельность обучающихся; индивидуальный образовательный маршрут; индивидуальная образовательная траектория.

Сведения об авторах: Середовских Татьяна Леонидовна¹, директор, Солодовникова Людмила Сергеевна², учитель истории.

Место работы: Муниципальное общеобразовательное учреждение Гимназия № 2.

Контактная информация: ¹ 628602, г. Нижневартовск, ул. Дружбы народов, д. 19а; тел.: (3466)466190; ² 628602, г. Нижневартовск, ул. Дружбы народов, д. 19а; тел.: (3466)466190.

E-mail: ¹ gimnazia2nv@mail.ru; ² ssolodovnikova@gimnazia2nv.ru

Abstract. The article describes main stages of the programme devoted to pedagogical assistance in development of research culture in schoolchildren enrolled in school science communities.

Key words: pedagogical assistance; research activities of schoolchildren; individual learning path; individual learning trajectory.

About the authors: Seredovskikh Tatiana Leonidovna, Director of Municipal Institution of General Education, Solodovnikova Lyudmila Sergeevna, teacher of history.

Place of employment: Municipal Institution of General Institution Gymnasium № 2.

Современному обществу требуется личность, максимально развивающая свои задатки, имеющая высокий нравственный и деятельностный потенциал, стремящаяся к достижению поставленных перед собой целей, способная к саморазвитию на протяжении всей жизни. Целостное осмысление сложившейся образовательной ситуации приводит к поиску новых возможностей для реализации данных запросов через систему гимназического образования. Смена образовательной парадигмы современного образования ставит перед педагогами задачу осмысления сущности и принципов организации образовательного процесса, которые обеспечили бы ряд базовых потребностей личности школьника — в самореализации, самоутверждении, сотрудничестве и достижениях. Именно индивидуальные достижения как яркий показатель продуктивности личности школьника в процессе самореализации выступают критерием эффективности образовательной системы в целом.

В МБОУ «Гимназия № 2» разработана программа, направленная на построение индивидуального образовательного маршрута развития старшего школьника через исследовательскую деятельность. Необходимость разработки и реализации Программы обусловлена тем, что именно в этом возрасте у человека возникает потребность в самопознании и самореализации. В «Я-концепции» школьника появляются устойчивые представления не только о «Я» наличном, но и о «Я» будущем. Несовпадение реального и идеального «Я» выступает предпосылкой к целенаправленному самовоспитанию. Идет переориентация с внешнего контроля на самоконтроль, рост потребности в достижениях.

При разработке программы были использованы подходы, разработанные во многих современных исследованиях, посвященных вопросам проектирования образовательных систем, программ и стандартов (В.И.Гинецинский, А.М.Моисеев, И.И.Ильясов, В.А.Караковский, М.В.Кларин, Л.И.Новикова, М.М.Поташник, А.П.Тряпицына и др.); проектирования личностных достижений в образовательном процессе (В.С.Безрукова, Е.С.Заир-Бек, О.Е.Лебедев). В исследованиях П.Р.Атутова, Н.Ю.Бугановой, А.А.Добрякова, Н.В.Матяш, Н.Н.Нечаева, В.Д.Симоненко, П.Г.Щедровицкого обоснованы закономерности проектной деятельности, а также опыт работы образовательного учреждения в области организации исследовательской деятельности.

Цели Программы:

1. Разработать модель становления личностных достижений старшего школьника в процессе проектирования индивидуального образовательного маршрута.
2. Сформировать у учащихся способность самостоятельно творчески осваивать и переосваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.
3. Способствовать развитию интеллектуальной инициативы обучающихся в процессе освоения основных и дополнительных образовательных программ.
4. Создать условия для содействия профессиональному самоопределению.
5. Разработать индивидуальный образовательный маршрут.

Задачи Программы:

1. Познакомить учащихся с комплексными проблемами, требующими синтеза знаний по ряду предметов, и способами их разработки в профессиональных областях.
2. Обучить учащихся приемам критического мышления при работе с различного вида информацией.
3. Способствовать развитию творческого подхода к любому виду деятельности.
4. Создать условия для реализации индивидуальной образовательной траектории.

В процессе работы используются различные формы организации и содержания работы с детьми общей одаренности:

1. Базовая подготовка учащихся, обеспечивающая развитие творческого потенциала детей:

- профильное обучение;
- групповая и самостоятельная формы работы с отдельными комплексными проблемами, требующими синтеза знаний по ряду предметов, и способами их разработки в профессиональных областях;

- элективные курсы;
- проектная деятельность.

2. Поддержка и развитие выявленных интересов, склонностей, способностей (внешкольное и дополнительное образование):

- творческие конкурсы, фестивали, олимпиады (очные и заочные);
- защита исследовательских проектов на научно-практических конференциях;
- участие в предметных неделях;
- кружковая работа;
- курсы по подготовке к ЕГЭ;
- работа в научном обществе учащихся.

3. Самообразование:

- работа в библиотеке, медиатеке;
- обучение на очно-заочных курсах.

В качестве основных форм итогового результата выступают: освоение учащимся старшей профильной школы технологии построения индивидуального образовательного маршрута, проектирование личностью своего жизненного пути и подготовка к профессиональной деятельности.

Структурные разделы Программы «Индивидуальный образовательный маршрут развития ученика-исследователя»:

1. Инвариантная часть (обязательные предметы) — заполняется классным руководителем:

- объем (количество часов в неделю);
- уровень (базовый, повышенный, др.);
- форма изучения (традиционная, очно-дистанционная, дистанционная, экстернат и др.);
- форма отчета (тестовая/творческая/исследовательская);
- сроки предъявления образовательного продукта.

2. Вариативная часть (элективные курсы, кружки и т.п.) — заполняется классным руководителем:

- объем (количество часов в неделю);

- уровень (базовый, повышенный, др.);
- форма изучения (традиционная, очно-дистанционная, дистанционная, экстернат и др.);
- форма отчета (тестовая/творческая/исследовательская);
- сроки предъявления образовательного продукта.

3. Формы работы (заполняется учеником, который фиксирует сроки участия и форму представления результата):

- самообразование (работа с учебной литературой);
- самообразование (работа с дополнительной литературой);
- посещение НОУ;
- олимпиады;
- конкурсы;
- конференции.

4. Индивидуальный план исследовательской деятельности ученика по предмету (заполняется учителем-предметником).

Этапы работы

1. Формулирование проблемы, целеполагание.
2. Изучение методов, приемов, способов деятельности, необходимых для работы над решением проблемы, в том числе освоение приемов работы с научной литературой (конспектирование, реферирование, составление картотеки, создание плана — тезисного, цитатного) и приемов оформления собственного продукта деятельности.
3. Изучение истории вопроса, теоретических источников по проблеме исследования.
4. Выявление возможных путей решения проблемы, в т.ч. выдвижение гипотез.
5. Работа с фактическим материалом (наблюдение, отбор, сравнение, эксперимент и др.).
6. Анализ, классификация и систематизация данных, полученных в ходе работы с фактическим материалом.
7. Обобщение, выводы.
8. Предъявление и/или защита продукта исследовательской деятельности.

Миссия гимназии в качестве участника проекта «Гимназический союз России» Всероссийского фонда поддержки образования: быть школой социально ответственного интеллекта, гибкого ума, высокой нравственности, диалогической компетентности, здоровья, построенной на принципах взаимоуважения, свободы и ответственности.

Выполнение миссии обязывает гимназию иметь иные, отличные от других образовательных учреждений города результаты, например, обеспечение качества достижений учащихся основной школы в интеллектуально-творческой деятельности через реализацию индивидуальных образовательных маршрутов учащихся; совершенствование системы поддержки одаренных и талантливых учащихся; проведение промежуточной аттестации учащихся с использованием защиты творческих и исследовательских работ в 5—8 классах. Активизировать индивидуальный подход в обучении, прогнозировании образовательных результатов через организацию командного способа в индивидуализации педагогических воздействий.

В гимназии открыты:

- Координационный центр национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России»;
- Региональное отделение ОДОО «Малая академия наук «Интеллект будущего»;
- Городской инновационный ресурсный центр по отбору и поддержке одаренных детей в сфере проектной и исследовательской деятельности.

Создание и организация работы на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 2» ресурсного городского центра по организации поиска и поддержки учащихся с признаками академической одаренности — несомненное свидетельство признания эффективности деятельности педагогического коллектива гимназии в сфере проектной, исследовательской деятельности обучающихся.

На базе гимназии проводятся мероприятия, направленные на повышение компетенции педагогов и руководителей учреждений: обучающие семинары; курсы повышения квалификации

с участием ученых Российской Академии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Основными задачами деятельности Гимназии № 2 в статусе ресурсного городского центра являются:

1. Создание эффективного механизма выявления одаренных (с академической одаренностью) детей среди учащихся города через организацию и проведение ежегодного фестиваля-конкурса проектных и исследовательских работ обучающихся.

2. Организация на базе гимназии развивающей социально-педагогической среды, ориентированной на контингент одаренных детей, и предоставление для данной категории обучающихся широкого спектра дополнительных образовательных услуг (в том числе с использованием технологий дистанционного образования через организацию тематического сайта).

3. Подготовка и проведение на базе гимназии комплекса мероприятий, направленных на повышение компетенции педагогов и руководителей учреждений в сфере проектной, исследовательской деятельности обучающихся.

На базе МБОУ «Гимназия № 2» уже несколько лет аспиранткой кафедры общей и социальной педагогики Нижневартковского государственного университета И.И.Евдокименко проводится экспериментальное исследование по разработке и реализации целостной функциональной модели педагогического сопровождения процесса формирования научно-исследовательской культуры школьников в условиях научного общества учащихся.

Педагогический коллектив МБОУ «Гимназии № 2» и обучающиеся активно участвуют во всех мероприятиях по программе экспериментального исследования.

На констатирующем этапе экспериментального исследования было организовано анкетирование, наблюдение, беседы с обучающимися (30) и педагогами (15) Гимназии № 2. На данном этапе были реализованы следующие задачи исследования:

— разработать диагностический инструментарий, позволяющий определить сформированность исследовательских компетенций обучающихся;

— изучить содержание, методы организации исследовательской деятельности;

— выявить проблемы в организации исследовательской деятельности.

Результаты исследования по выявлению сформированности исследовательских компетенций следующие:

— умеют проводить поиск необходимой информации в одном или нескольких источниках — 87% (26 учащихся);

— умеют отбирать необходимый материал из многообразия источников для самостоятельного решения задач исследования — 70% (21 учащийся);

— умеют использовать информацию источников для доказательств какого-либо факта, какой-либо точки зрения, собственного мнения — 70% (21 учащийся);

— умеют объяснять значение понятий, отражающих анализируемую проблему, вопрос — 63% (19 учащихся);

— умеют выявлять причинно-следственные связи, выводы и положения автора, отраженные в источнике — 60% (18 учащихся);

— умеют свободно излагать результаты исследования при соблюдении регламента — 53% (16 учащихся);

— знакомы с видами научных работ — 87% (26 учащихся);

— умеют создавать электронные презентации результатов работы — 83% (25 учащихся);

— умеют задавать вопросы и оппонировать докладчику, вести дискуссию — 60% (18 учащихся);

— умеют излагать суждения о взаимодействии явлений, о причинах и последствиях событий, процессов — 53% (16 учащихся).

Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации педагогического сопровождения процесса формирования исследовательской культуры обучающихся на основе использования потенциала научного общества учащихся.

Целью педагогического сопровождения является формирование и развитие компетенций исследовательского характера.

У учащихся сформированы наиболее значимые компетенции исследовательского характера:

- способность к обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- владение методами подготовки и проведения исследования на выбранную тему;
- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, обработки информации, наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- готовность к работе в группе;
- способность творчески подойти к решению поставленной задачи, найти нестандартные пути решения;
- мотивированность на исследовательскую деятельность и способность к саморазвитию, как минимум, в рамках такой деятельности.

Методологию взаимодействия между сопровождаемым и сопровождающим в рамках педагогического сопровождения формирования учебно-исследовательской культуры составляют следующие специфические *методы педагогического сопровождения*:

— **модерирование** (выявление исследовательского потенциала сопровождаемого, его творческих способностей и активности, поскольку именно эти составляющие учебно-исследовательской культуры позволяют нам говорить о видении сопровождаемым исследовательских проблем, креативности в процессе исследования, а также дальнейшем творческом самосовершенствовании посредством исследовательской деятельности. Выявление высокого творческого и исследовательского потенциала сопровождаемого позволяет минимизировать впоследствии педагогическое воздействие, т.е. однозначно служит реализации педагогического сопровождения);

— **фасилитация** (координация усилий сопровождаемых на всех этапах проводимого ими исследования. Необходимо учитывать тот факт, что фасилитатор не является экспертом, он лишь сопровождает поиск решения посредством предоставления специальных технологий. Такой метод очень хорошо подходит для сопровождения именно исследовательской деятельности, поскольку сопровождающий действительно не может быть экспертом во всех областях знания, по которым проводятся исследования, однако должен уметь организовать процесс исследования наиболее эффективно);

— **сотрудничество** (анализ и взаимная оценка различных точек зрения на одну и ту же исследовательскую проблему);

— **коучинг** (краткосрочное индивидуальное консультирование). Коучинг в сопровождении исследовательской деятельности в первую очередь дополняет фасилитацию. Если фасилитация носит групповой характер, то коучинг индивидуален по сути. Коуч и фасилитатор объединены одним общим условием — они не являются экспертами в заявленной области, а лишь предоставляют специальные образовательные технологии.

Формирование учебно-исследовательской культуры — технологичный процесс, включающий следующие этапы: аналитико-проектирующий; реализующий; коррекционно-оценочный.

Планируемые ожидаемые результаты на уровне гимназии:

- рост числа участников НОУ с высоким уровнем сформированности исследовательской культуры, исследовательских компетенций;
- количество работ и обучающихся, участвующих в конкурсах исследовательской направленности;
- количество дипломов, грамот, лауреатов, призовых мест обучающихся, принявших участие в исследовательских конкурсах, мероприятиях.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 75

Е.В.Гутов
Нижевартовск, Россия

E.V.Gutov
Nizhnevartovsk, Russia

ЕМЕЛЬЯНОВ Б.В., КУЛИКОВ В.Б. ИКОНОГРАФИЯ РУССКОЙ МЫСЛИ

EMELYANOV B.V., KULIKOV V.B. ICONOGRAPHY OF RUSSIAN THOUGHT

Аннотация: В рецензии дается краткий критический анализ текста научной монографии Б.В.Емельянова и В.Б.Куликова «Иконография русской мысли» (Нижевартовск, 2013), определяется научная новизна исследования и его целевая аудитория.

Ключевые слова: Б.В.Емельянов; В.Б.Куликов; критический анализ; иконография; монография; рецензия; целевая аудитория.

Abstract: This review contents a brief critical analysis of monograph by B.V.Emelyanov & V.B.Kulikov that titled «The Iconography of Russian Thought» (Nizhnevartovsk, 2013), evaluation of it's scientific innovations and target audience.

Key words: B.V.Emelyanov; V.B.Kulikov; critical analysis; iconography; monograph; review; target audience.

Сведения об авторе: Гутов Евгений Викторович, кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, философии и социальных наук.

Место работы: Нижевартовский государственный университет

About the author: Gutov Evgeny Viktorovich, candidate of philosophical Sciences, associate Professor, cultural studies, philosophy and social Sciences

Place of employment: Nizhnevartovsk State University

Контактная информация: 628605, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56; тел.: 9048707165.
E-mail: ngguckkif@yandex.ru

Представленная на рецензию работа посвящена актуальной и относительно мало изученной проблеме в истории отечественной философии и культуры в целом.

Понятие иконографии определяется как «систематическое описание и изучение изображений того или другого лица...» и используется еще со времен дореволюционных изданий. Будучи наиболее разработанной в портретных изображениях, иконография представлена также в скульптуре, живописи и гравюре. На сегодняшний день термин «иконаграфия» является незаслуженно забытым, лишь изредка используясь искусствоведами и религиозными деятелями.

Авторы издания «Иконография русской мысли» Б.В.Емельянов и В.В.Куликов, изучая эмпирическую компоненту истории русской философии, обработали множество исторических источников и представили огромный научный материал. Проведенное исследование, несомненно, является уникальным, поскольку подобные масштабные работы в данном направлении в России ранее не проводились.

Данное издание содержит четыре главы, в которых представлены наиболее известные мыслители, публицисты и философы своего времени. Для каждой «иконы» дана краткая библиографическая справка. Первая глава характеризует период Средневековья и представляет шесть религиозных и политических деятелей, вторая глава — XVIII век, знакомя уже с 14 мыслителями. Третья глава в портретах представляет философскую мысль 92 деятелей XIX века, в четвертой главе обозначены 105 видных ученых и философов XX века. Содержательная ценность исследования существенна, так как демонстрирование реальных портретов представителей русской философской мысли позволяет избавиться от негативных примеров ошибочной атрибуции.

Рецензент рекомендует представленное научное исследование широкому кругу читателей, интересующихся вопросами русской философии и культуры.

Данная работа может быть с успехом представлена на различных конкурсах научных изданий.

Уважаемые коллеги!

Издательство Нижневартковского государственного университета приглашает ученых, преподавателей, сотрудников научно-исследовательских институтов и лабораторий, аспирантов, соискателей опубликовать результаты своих исследований в области гуманитарных, естественных и технических наук.

«Вестник Нижневартковского государственного университета» — периодическое научное издание. Журнал выходит ежеквартально.

Тематические выпуски издания:

- «Исторические науки»
- «Филологические науки»
- «Естественные науки и науки о Земле»
- «Культурология. Философия. Социология»
- «Психологические и педагогические науки»
- «Физико-математические и технические науки»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.).

«Вестник Нижневартковского государственного университета» зарегистрирован в ISSN-реестре: ISSN 2311-1402 (печатная версия журнала); ISSN 2311-4444 (электронная версия журнала);

Журнал включен в Каталог российской прессы «Почта России» (подписной индекс: 24943) и в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Публикация в журнале бесплатная.

Как опубликовать статью?

1. Вы отправляете нам статью и сведения об авторе по адресу e-mail: uni@nggu.ru.

Оформление статьи: формат листа — А4, поля вокруг текста — 2 см, гарнитура шрифта — Times New Roman, размер шрифта — 12 пт, межстрочный интервал — одинарный, абзацный отступ — 1 см, список литературы — по ГОСТ 7.0.5.2008. Статья помимо основного текста должна содержать аннотацию и ключевые слова (на русском и английском языках), код УДК. Сведения об авторе: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание; аспиранты, соискатели — указать вуз и кафедру; место работы (город, организация, подразделение), должность; корреспондентский почтовый адрес; контактный телефон; контактный e-mail.

Аспиранты и соискатели дополнительно предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

2. Статья направляется на рецензирование (7—14 рабочих дней). При положительной рецензии работа публикуется в ближайшем выпуске, соответствующем тематике Вашей статьи; один экземпляр издания направляется Вам.

3. В случае отказа в публикации автору направляется мотивированный отказ.

Контактная информация

Адрес: 628600, Россия, г. Нижневартковск, ул. Ленина, д. 56, Нижневартковский государственный университет, управление научных исследований и международной деятельности (каб. 219).

Телефон: (3466) 451820

E-mail: uni@nggu.ru

Web: www.nggu.ru или нггу.рф

Куратор: Овечкина Елена Сергеевна, начальник управления научных исследований и международной деятельности